



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALEXANDRO MUHLSTEDT

**A AÇÃO MEDIADORA DOS PEDAGOGOS NA HORA-ATIVIDADE DE PROFESSORES
DO ENSINO MÉDIO: NOVAS DIMENSÕES DE ATUAÇÃO**

**CURITIBA - PARANÁ
2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALEXANDRO MUHLSTEDT

A AÇÃO MEDIADORA DOS PEDAGOGOS NA HORA-ATIVIDADE DE
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: NOVAS DIMENSÕES DE ATUAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Cely de Campos Hagemeyer

CURITIBA - PARANÁ
2016

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Muhlstedt, Alexandro

A Ação Mediadora dos Pedagogos na Hora-atividade de Professores do Ensino Médio: novas dimensões de atuação. / Alexandro Muhlstedt . – Curitiba, 2016. 201 f.

Orientadora: Profª Drª Regina Cely de Campos Hagemeyer.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Formação Continuada – Docentes. 2. Ensino Médio. I.Título.

CDD 373

TERMO DE APROVAÇÃO

ALEXANDRO MUHLSTEDT

A AÇÃO MEDIADORA DOS PEDAGOGOS NA HORA-ATIVIDADE DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: NOVAS DIMENSÕES DE ATUAÇÃO

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina Cely de Campos Hagemeyer
Setor de Educação da UFPR

Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski
Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR

Prof.^a Dr.^a Lucimar Rosa Dias
Setor de Educação da UFPR

Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos
Setor de Educação da UFPR

Curitiba, 26 de agosto de 2016.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

Mestrando(a): ALEXANDRO MUHLSTEDT

Título da Dissertação: A AÇÃO MEDIADORA DOS PEDAGOGOS NA HORA ATIVIDADE DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Integrantes da Banca Examinadora	ASSINATURA	APRECIÇÃO
REGINA CELY DE CAMPOS HAGEMEYER (UFPR)		Aprovado
JOANA PAULIN ROMANOWSKI (PUC-PR)		Aprovado
LUCIMAR ROSA DIAS (UFPR)		Aprovado
MARÍLIA ANDRADE TORALES CAMPOS (UFPR)		Aprovado

CURITIBA, 26 de Agosto 2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PPGE: Teoria e Prática de Ensino
Mestrado Profissional em Educação

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento principal dirige-se a Deus, autor da Vida e Fonte de Inspiração e Iluminação.

Aos meus pais, irmãos e parentes que são mestres nos conselhos e nas orientações, sendo apoiadores e incentivadores da minha carreira.

À minha orientadora, Professora Regina Cely de Campos Hagemeyer, por acreditar em mim e investir na minha formação profissional de modo dedicado, competente e ético.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná com quem tive a oportunidade de tornar-me pesquisador e crescer pessoal, profissional e academicamente.

Às professoras Joana Paulin Romanowski, Lucimar Rosa Dias e Marília Andrade Torales Campos pelos valiosos apontamentos durante o Exame de Qualificação.

Ao professor e amigo Alfio Brandenburg pelas importantes e generosas contribuições oferecidas ao longo da minha formação pessoal e acadêmica.

À professora e amiga Naterci de Souza Schiavinato por tudo o que fez acreditando em minha capacidade e no meu trabalho, não medindo esforços para que eu alcançasse vários objetivos.

Ao amigo Adilson Rodrigues e demais amigos que ao longo dos anos mantiveram-se presentes questionando e incentivando de modo sem igual minha pesquisa.

À Secretaria de Estado da Educação do Paraná pela autorização concedida que viabilizou a realização deste estudo em escola da rede estadual.

A todos os profissionais que atuam no Colégio pesquisado que participaram deste estudo por dividirem comigo suas percepções e inquietações, contribuindo sobremaneira com a realização desta pesquisa.

Aos colegas de trabalho da escola pública estadual que, sem esmorecer, acreditam e trabalham com a esperança de dias melhores na educação.

Muito obrigado a todos os que vibraram, acreditaram e incentivaram as minhas buscas para constituir-me pesquisador em educação!

Acredito que nós, pedagogos, precisamos investir com coragem na reinvenção da nossa profissão. Se neste momento histórico não quebrarmos antigos paradigmas e não soubermos reinventar o novo, perderemos a possibilidade de humanizar as práxis educativas e portanto perderemos, mais uma vez, a chance de dar novas perspectivas formativas e novas possibilidades de convivência solidária às gerações futuras.

(Maria Amélia Santoro Franco, 2008)

RESUMO

A presente dissertação objetivou investigar a ação mediadora desenvolvida pelos pedagogos de uma escola da rede estadual de Curitiba – Paraná, no contexto de uma formação continuada em serviço de professores do Ensino Médio, buscando situar as dimensões da ação mediadora dos pedagogos neste nível de ensino. Para este intento foram consideradas as expectativas e as necessidades de conhecimentos dos professores pesquisados tendo em vista a promoção do seu desenvolvimento profissional. Na pesquisa, de natureza qualitativa, adotou-se a metodologia da Pesquisa-ação e posterior observação do processo. Foram aplicados questionário e entrevista como instrumentos de coleta de dados. Os encontros semanais na Hora-atividade dos professores ocorreram ao longo do ano de 2015, nos quais foram coletados dados de quatro pedagogos e doze professores do Ensino Médio. Durante este período foram coletados os dados de quatro pedagogos e doze professores do Ensino Médio. Para contextualizar a função social da escola de Ensino Médio na sociedade contemporânea, recorreu-se às teorizações de Giroux (1987, 2003, 2013, 2014), Bueno (2001), Hargreaves (1998, 2004), Hagemeyer (2006, 2008, 2014). Na discussão sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente, visando obter elementos de análise das atividades mediadoras da pesquisa-ação na formação continuada em serviço, e da ação mediadora dos/as pedagogos/as, foram utilizadas as teorizações de Marcelo (1999), Imbernón (2000, 2004, 2011), Vaillant e Marcelo (2012), Vigotski (2008) e Lopes (1997). As questões culturais, foram analisadas com base em Forquin (1993), e Candau (2011), autora que contribui com aportes sobre a escola como *locus* da formação docente. A necessidade da compreensão dos pedagogos e professores sobre “as juventudes”, levaram ao estudo das produções de Dayrell (2003, 2007, 2012, 2014) sobre os jovens do Ensino Médio. Neste sentido buscou-se a discussão sobre o currículo, o Projeto Político Pedagógico e a atuação dos pedagogos e professores enquanto profissionais intelectuais e sujeitos sociais, realizada com base em Lopes e Macedo (2011), Meirieu (2002), Giroux (1997) Pimenta (2002, 2012), Franco (2005, 2008), Pinto (2011), Tardif (2000, 2012) e Tardif e Lessard (2012). Os dados obtidos na aplicação dos questionários, e no processo de Pesquisa-ação, foram analisados e identificaram as dimensões da ação mediadora dos pedagogos no Ensino Médio. Para melhor compreensão foram sistematizados nas seguintes categorizações: - o avanço gradativo do entendimento e produção dos professores a partir dos objetivos da Hora-Atividade concentrada na escola, *locus* da formação docente continuada; - o Ensino Médio como nível de ensino que demanda aprofundamento da categoria “juventudes”, visando modificar estratégias e atitudes diante das singularidades e novos interesses dos estudantes; - a ação mediadora dos pedagogos a ser realizada num trabalho *com* e não *para* os professores, o que demandou um movimento de constante *interlocução e diálogo*; - os pedagogos e professores, enquanto intelectuais e sujeitos sociais que se desenvolvem profissionalmente, conscientes de sua função social e mediadora na escola pública de Ensino Médio. Nessa perspectiva a ação mediadora dos pedagogos pressupõe a continuidade de estudos, reflexões e pesquisas sobre os processos pedagógicos e de formação valorativa desenvolvidos em favor dos professores da escola pública contemporânea de Ensino Médio.

Palavras-chave: Formação Continuada; Desenvolvimento Profissional; Juventudes e Ensino Médio; Ação Mediadora; Relações Pedagogos e Professores.

ABSTRACT

The present dissertation aimed to investigate the mediator action developed by educators from one public school in Curitiba, Paraná, in the context of a continuous education in service of high school teachers, seeking to situate the dimensions of the mediating action of the pedagogues in this level of education. For this purpose were considered the expectations and the needs of knowledge of teachers surveyed with a view to their professional development. The methodology of an action research was adopted, and subsequent observation of its process. Questionnaires and interviews were applied as collection instruments. The weekly meetings of teachers occurred throughout the year of 2015, in which data were collected from four pedagogues and twelve high school teachers. To compose the necessary tests on a contemporary society, with respect to the social function of the high school, appealed to the theorized to Giroux (1987, 1997, 2003, 2013, 2014), Bueno (2001), Hargreaves (1998, 2004), Hagemeyer (2006, 2008, 2014). For the concept of the professional development, the continuous education in service and the mediation process, the theorizations were used of Imbernón (2000, 2004, 2011), Marcelo (1999), Vaillant and Marcelo (2012), Vygotsky (2008) and Lopes (1997). Forquin (1993) strongly contributed for the cultural issues and the school as a *locus* of teacher education aimed to support the studies of Candau (2011). Dayrell (2003, 2007, 2012, 2014) has supported the understandings about "youths" who attend the high school. The discussion about the curriculum, the political-pedagogical project and the role of pedagogues and teachers as intellectuals professionals and social subjects were performed based on Lopes and Macedo (1960), Meirieu (2002), Pimenta (2002, 2012), Vasconcellos (2008), Franco (2005, 2008), Pinto (2011), Tardif (2000, 2012) and Tardif and Lessard (2012). The data obtained in the application of the questionnaires, and in the process of action research, were analyzed and identified the dimensions of the mediator action of the pedagogues in High School. For a better understanding they were systematized in the following categorizations: - gradual progress of the understanding and production of the teachers, based on the objectives of the Time-Activity concentrated in the school, locus of the continued teacher training; - The High School as a level of education that demands a deepening of the category "youths", aiming to modify strategies and attitudes before the singularities and new interests of the students; - the mediating action of pedagogues to be carried out in a work with and not for teachers, which demanded a constant movement of dialogue and dialogue; - pedagogues and teachers, as intellectuals and social subjects who develop professionally, aware of their social function and mediator in the public high school. In this perspective the mediator action of the pedagogues presupposes the continuity of studies, reflections and research on the pedagogical processes and of value formation developed in favor of the teachers of the contemporary public school of High School.

Keywords: Continued Education; Professional Development; Young and High School; Mediate Actions; Relations between Pedagogues and Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA Nº 1	Processos realizados pelos Professores durante a Hora-atividade	131
FIGURA Nº 2	Expectativas dos professores sobre a ação mediadora dos pedagogos na formação continuada em serviço	138
FIGURA Nº 3	Implicações da ação mediadora dos pedagogos na atuação docente	145
FIGURA Nº 4	Elementos da ação mediadora dos pedagogos na Formação Continuada em Serviço dos professores do Ensino Médio	153
FIGURA Nº 5	Conceito de Ação Mediadora e implicações na atualização dos conhecimentos dos pedagogos	158
FIGURA Nº 6	Desenvolvimento profissional na escola pela ação mediadora dos pedagogos	164

LISTA DE QUADROS

QUADRO Nº 1	Caracterização dos Professores Participantes	116
QUADRO Nº 2	Caracterização dos Pedagogos Participantes	120
QUADRO Nº 3	Atividades Individuais realizadas pelos professores participantes durante a Hora-atividade	131
QUADRO Nº 4	Atividades Coletivas realizadas pelos professores pesquisados na Hora-atividade	134
QUADRO Nº 5	Expectativas dos professores sobre a ação mediadora dos pedagogos na Hora-atividade Concentrada	138
QUADRO Nº 6	Implicações da ação mediadora dos pedagogos na atuação docente	145
QUADRO Nº 7	Aspectos considerados na definição dos temas dos encontros de HAC	153
QUADRO Nº 8	Conceito de Ação Mediadora pelos pedagogos e implicações na atualização de seus conhecimentos	158
QUADRO Nº 9	Ação mediadora dos pedagogos e os elementos que compõem a formação continuada docente em serviço	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP-SINDICATO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCEs	Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
GTR	Grupo de Trabalho em Rede
HAC	Hora-Atividade Concentrada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Língua Estrangeira Moderna
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i> Biblioteca Científica Eletrônica <i>Online</i>
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SUED	Superintendência da Educação
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	
1. A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA E O ENSINO MÉDIO	24
1.1. A função social da escola no contexto atual	32
1.2. Situando o Ensino Médio no contexto contemporâneo: Formação para a Entrada na Universidade ou para o Ingresso no Mercado de Trabalho?	38
1.3. Currículo Escolar do Ensino Médio: O que é importante no ensino? Como motivar e levar à aprendizagem?	43
1.4. O Projeto Político Pedagógico da Escola e a Proposta Pedagógica Curricular diante das necessidades do Ensino Médio	47
1.5. Os estudantes e a categoria “Juventudes”: as mudanças necessárias na escola contemporânea do Ensino Médio.....	51
CAPÍTULO 2	
2. A AÇÃO MEDIADORA DOS PEDAGOGOS NO TRABALHO COM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO	60
2.1. Breve histórico sobre a profissão de Pedagogo no Brasil	64
2.2. O conceito de ação mediadora na formação de professores e pedagogos	71
2.3. Os professores como sujeitos e intelectuais da escola: a construção de saberes da profissão na escola contemporânea	76
2.4. Os pedagogos e a formação continuada em serviço na escola de Ensino Médio: em busca de uma ação mediadora	87
2.5. A Hora-atividade na Secretaria de Estado da Educação do Paraná e na escola	96
2.6. Contribuições da ação mediadora dos pedagogos ao desenvolvimento profissional docente	101
CAPÍTULO 3	
3. PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS TRILHADOS.....	105
3.1. As etapas da Pesquisa-ação realizada: os vários momentos de indagação, interrogação e intervenção	111
3.1.1. Fase Exploratória: definição do local da pesquisa e construção do diagnóstico	112
3.1.2. Amostragem: a seleção dos participantes	116
3.1.3. Observação do espaço-tempo da Hora-atividade dos professores	121
3.1.4. Coleta de dados	125

CAPÍTULO 4

4. ANÁLISE DA AÇÃO MEDIADORA DE PEDAGOGOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO	129
4.1. Processos realizados pelos professores pesquisados durante a Hora-atividade Individual (HAI) e Hora-atividade Concentrada (HAC)	130
4.2. Expectativas dos professores sobre a Ação Mediadora dos Pedagogos na formação continuada em serviço	137
4.3. Impactos, contribuições e perspectivas da ação mediadora dos pedagogos nas atividades docentes do Ensino Médio	144
4.4. O trabalho de mediação dos pedagogos na formação continuada de professores do Ensino Médio	152
4.5. O conceito de Ação Mediadora e a Atualização dos Conhecimentos dos Pedagogos	157
4.6. Entrecruzamento dos dados obtidos: entre a ação mediadora dos pedagogos e as expectativas dos professores do Ensino Médio	163
5. CONCLUSÃO	172
6. REFERÊNCIAS	180
ANEXOS	188
Anexo I. Roteiro do Questionário Aplicado às Pedagogas	188
Anexo II. Roteiro do Questionário Aplicado aos Professores	190
Anexo III. Roteiro da Entrevista realizada com as Pedagogas	192
Anexo IV. Roteiro da Entrevista realizada com os Professores	194
Anexo V. Comprovante de envio do Projeto de Pesquisa à Plataforma Brasil	196
Anexo VI. Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – Termo e Consentimento Livre e Esclarecido	198
Anexo VII. Autorização pela Secretaria de Estado da Educação / Superintendência da Educação para realizar entrevistas, questionários junto a professores e pedagogos da escola estadual	200

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema referente ao trabalho dos pedagogos, como apoio às práticas pedagógicas dos professores, originou-se da minha trajetória de experiências na educação básica, nas escolas da rede estadual do Paraná.

Fazer a graduação em Pedagogia foi uma questão de escolha, ocorrida por experiências de ensinar durante o Ensino Médio. Exerci a função de professor, paralela à de estudante do curso de Pedagogia no final dos anos noventa, e posteriormente, a de *supervisor de ensino*. No ano de 2005, após aprovação no concurso público da Secretaria de Estado da Educação (SEED), no estado do Paraná, passei a atuar como *professor pedagogo* em uma escola da rede.

Ao longo dos anos, nas escolas estaduais em que atuei, planejei e experienciei inúmeras práticas pedagógicas, as quais me fizeram refletir e indagar sobre os problemas educacionais escolares: as dificuldades nos domínios dos professores sobre os processos de ensino e aprendizagem, as (in)compreensões docentes sobre a proposta curricular e o ato de planejar o ensino, a evasão e a reprovação dos alunos, as dificuldades da aprendizagem, o desinteresse dos alunos pela atividade escolar. Tais questões reconhecidas no meio educacional como descaso dos governos para com as condições básicas de funcionamento da escola pública, têm levado à desvalorização e desprestígio social da profissão docente e dos pedagogos, principalmente.

Gradativamente fui reconhecendo que nas fragilidades da aprendizagem dos estudantes, além dos motivos citados, estava em cheque a atuação dos profissionais da escola: professores e pedagogos. Na forma de organização do ensino, era necessário questionar o porquê de não se identificar as aprendizagens necessárias aos estudantes, nas aquisições curriculares e metodologias previstas.

Notava que esta tarefa se tornava cada vez mais complicada, com relação à formação inicial e continuada, nem sempre adequadas por sua vez às necessidades dos professores, sobretudo diante da escolarização pública na sociedade contemporânea. Chamava-me a atenção o fato de que esses cursos eram criticados por estes, ora pela realização nos limites dos recursos financeiros, ora pelo nível duvidoso de preparação das instituições formadoras e ao transferir aos professores a implantação de mudanças não suficientemente discutidas em suas escolas.

De modo geral, venho compartilhando com colegas professores e pedagogos¹ angústias, questionamentos, dúvidas e também, positivities sobre as concepções de ensino, planejamento, organização e produção do conhecimento na escola. Por ter atuado também na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Fundamental, tenho percebido que no Ensino Médio especialmente, é que residem muitos dos problemas da escola básica. De modo particular estes problemas têm relação com as práticas, metodologias, estratégias e atitudes dos professores que atuam neste nível de ensino.

A atuação docente no Ensino Médio público paranaense, em boa parte das escolas, tem se pautado em um trabalho individualizado, de certo modo fragmentado, e a atuação do pedagogo junto a estes professores, ainda se apresenta pautada em prescrições, imposições e em normatizações. Constatei que o tempo-espço da Hora-atividade, conquistado pelas lutas sindicais dos professores desde os anos oitenta, nem sempre foi utilizado para estudos, reflexões e aprofundamentos teórico-práticos sobre as ações pedagógicas em sala de aula. As relações profissionais entre pedagogos e professores em muitos casos, tendem a ser negligenciadas por razões de cunho pessoal e ações que impedem a consolidação de uma atuação efetivamente pedagógica e de avanço das reflexões sobre as necessidades dos processos de formação continuada em serviço, em favor da docência no Ensino Médio.

Nessa perspectiva, voltei-me para a problematização da ação profissional dos pedagogos, diante de questões ainda não superadas relativas à aprendizagem na escola pública que se agravam a partir das novas necessidades da formação desses profissionais relativas às mudanças provocadas pela evolução científica, tecnológica e em todas as áreas da vida humana. Considerei ainda que a história da formação e atuação dos pedagogos, sempre questionada nas escolas, tem levado a considerar as necessidades e os desafios enfrentados pelos professores, para os quais há uma contribuição maior a ser ofertada pelos pedagogos.

Levando em conta a crítica recorrente dos professores sobre a formação continuada, tive a oportunidade de experienciar novas formas para o processo de formação em serviço, a Hora-atividade foi tomada como espaço-tempo de estudos,

¹ Ao utilizar, em boa parte do texto inicial da dissertação, o gênero masculino ao me referir ao pedagogo e ao professor, refiro-me às pessoas participantes da pesquisa. Esta opção aparece como recurso para não carregar o texto ou deixá-lo repetitivo, sem a pretensão de reforçar uma visão sexista, machista ou hierárquica.

problematizações e reflexões sobre as questões prioritárias a serem problematizadas na escola junto aos professores. Com isso, novas formas de pensar e resolver as questões da sala de aula, foram mostrando potencialidades para o desenvolvimento profissional docente. A preocupação voltou-se desse modo, às necessidades relativas aos conhecimentos e saberes dos professores do Ensino Médio.

Nos anos de 2013 e 2014 tive a oportunidade de participar do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE²), no qual foi possível realizar algumas leituras sobre o ensino e a prática da docência e compreender os aspectos sobre a identidade docente, investigando histórias de vida de professores e analisando algumas de suas práticas. A partir da participação nesse programa e movido por uma série de indagações e necessidades de atualizações teóricas sobre a prática escolar, senti-me impelido a aprofundar alguns aspectos da relação pedagógica entre professores e pedagogos.

A partir dessas indagações, no ano de 2014, inscrevi-me no processo seletivo do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ao ser aprovado no Programa, tive a oportunidade de articular leituras, estudos e análises sobre o desenvolvimento profissional docente, considerando que como pedagogo, já promovia a formação docente continuada em serviço em uma escola estadual.

Esse interesse fortaleceu a ideia de oferecer, como pedagogo, apoio mais qualificado aos professores com quem atuava, considerando suas necessidades e procurando identificar na formação continuada em serviço as questões que me pareciam cruciais. Sentia que era necessário empreender análises *sobre* a realidade do ensino e da aprendizagem a ser ofertada aos professores, fugindo de ações meramente prescritivas e apresentando alternativas para os frequentes encontros de partilha de queixas, de relatos negativos e de reclamações sobre a sala de aula.

Essa necessidade apresentou-se como fundamental para o trabalho desenvolvido na escola estadual para o incremento de pesquisa acadêmica, para a

² O PDE é uma política pública de Estado do Paraná de formação continuada dos profissionais efetivos e foi regulamentado pela Lei Complementar nº 130/2010. Nessa formação, os professores selecionados são afastados das atividades profissionais (100% de sua carga horária no primeiro ano e de 25% no segundo ano) e realizam a imersão em estudos teóricos práticos com professores do ensino superior. Como resultado, os professores concretizam produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar. Após concluído o curso, ocorre a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme o Plano de carreira do magistério estadual.

ampliação do conhecimento científico, tecnológico entre outros, bem como de maior compreensão sobre as demandas da ação pedagógica dos professores do Ensino Médio. As leituras, as reflexões, os diálogos, os estudos e os questionamentos que decorreram desta experiência levaram a desenvolver a presente pesquisa a qual passo a apresentar.

É importante ressaltar que os problemas que envolvem o sistema educacional em seu sentido mais amplo, como por exemplo, os baixos salários dos profissionais, a falta de condições objetivas para a concretização da docência, a inexistência de materiais pedagógicos adequados, a desvalorização por parte do poder público, o desprestígio social da profissão, etc. serão considerados, em parte, nessa dissertação. No entanto, serão temas centrais deste estudo, as questões que envolvem a atuação pedagógica e da formação docente existente em uma única unidade escolar, para capturar os movimentos de adesão, resistência e de organização interna, motivado pela convicção de que o pedagogo pode contribuir para melhor qualificação do trabalho pedagógico na escola básica de Ensino Médio.

Delineamento do problema e definição dos objetivos

A ideia de discutir a ação mediadora dos pedagogos nos encontros da Hora-Atividade dos professores do Ensino Médio do período diurno de uma escola da rede estadual do Paraná, teve também muito a ver com a minha trajetória e experiência como pedagogo nesta mesma escola, na qual exerci esta função durante quatro anos. As experiências anteriores com os processos de formação docente continuada em Hora-atividade levaram ao desenvolvimento de uma ação mediadora com os professores, buscando repensar a concepção e organização das atividades da formação continuada em serviço, e favorecer a atuação docente no Ensino Médio. Percebi a necessidade de oportunizar aos professores do Ensino Médio, no horário da Hora-atividade, um conjunto de discussões, estudos e análises que se constituíssem em apoio teórico-metodológico, para ressignificar sua própria prática pedagógica.

Uma das primeiras questões surgidas referiu-se justamente à função do pedagogo, que tende a tomar para si o processo de construção dos caminhos pedagógicos do processo de formação continuada. Neste sentido, coube indagar: Ao dominar o conhecimento sobre o processo pedagógico, ou mesmo, ao traduzir as

propostas educacionais dos órgãos oficiais e da mantenedora para orientar e coordenar as atividades de ensino dos professores, o profissional pedagogo não estaria colaborando para que a função docente se restringisse a mera execução de prescrições, ou mesmo assumindo as reflexões e posições sobre o ensino que seriam próprias dos docentes? Ao direcionar o desenvolvimento de concepções e práticas pedagógicas, poderia estar também contribuindo para *assujeitar* o professor às posições e formas de pensar do pedagogo, visando um trabalho pedagógico ao seu modo, tirando ou anulando do professor a sua autonomia?

Outra questão que se tornou preocupante, referia-se à formação continuada em serviço como uma prática que também vem sendo alvo de críticas pelos professores das escolas estaduais. Essas críticas apareciam por vezes na realização das atividades rotineiras de preparar aulas e corrigir trabalhos escolares, nem sempre os professores têm contado com a presença e interlocução dos pedagogos atuantes nas escolas. Essa ausência tem impedido as necessárias reflexões e relações teórico-práticas entre os docentes das disciplinas do Ensino Médio, sendo que nos encontros entre pedagogos e professores, as atividades restringiam-se a um conjunto de verificações e prescrições sobre o trabalho docente, criando um distanciamento entre esses profissionais.

Para responder a estas questões iniciais, importava esclarecer a necessidade de buscar os avanços necessários ao trabalho do pedagogo como profissional que pode aportar conhecimentos e metodologias necessárias na escola de Ensino Médio. Clarificava-se a necessidade do estabelecimento de relações qualitativas com os professores, subsidiando os processos de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de jovens estudantes. Ao evitar as práticas espontaneístas, prescritivas e de controle do trabalho “do outro”, parecia tornar-se possível a busca de soluções coletivas, não homogêneas, aos problemas e adversidades que se apresentavam nos processos teóricos-metodológicos das disciplinas escolares e na sala de aula.

O pedagogo francês, Philippe Meirieu (2002), alerta que:

O discurso pedagógico não deve ser entendido como um sistema de pensamento coerente, constituindo um conjunto homogêneo, cujos diferentes elementos se articulariam harmoniosamente entre si de maneira perfeitamente racional. Ele é, ao contrário, uma soma de textos heterogêneos, de fragmentos heterogêneos e de estatutos diferentes que [...] permite desenhar um cenário complexo e caótico [...] (p. 117).

Ao evocar a heterogeneidade e a fragmentação dos discursos, e, pode-se dizer, das prescrições, Meirieu (2002) contribuiu para a compreensão da necessidade de superar as práticas nas quais o pedagogo preceitua o trabalho docente. Ao constatar que as práticas prescritivas mostravam-se frágeis³, houve o interesse em experienciar novas formas de estabelecer a relação entre pedagogos e professores.

Para subsidiar as questões apontadas e compor as análises necessárias às discussões daí decorrentes, tornou-se necessário uma contextualização da sociedade contemporânea, situando a função social da escola e do Ensino Médio atual, o que nos levou a recorrer às teorizações de Giroux (1987, 1997, 2003, 2013, 2014), Bueno (2001), Hargreaves (1998, 2002), Hagemeyer (2006, 2008, 2014) e Costa (2010).

Quanto ao conceito de desenvolvimento profissional docente e à formação continuada em serviço, para a construção da definição da ação mediadora do pedagogo, foram utilizadas as teorizações de Imbernón (2000, 2004, 2010), Marcelo (1999), Vaillant e Marcelo (2012), Vigotski (2008) e Lopes (1997). Para situar as questões culturais Forquin (1993) contribuiu fortemente e a escola como *locus* da formação docente buscamos os estudos de Candau (2011). Dayrell (2003, 2007, 2012, 2014) apoiou as compreensões sobre “as juventudes” que frequentam o Ensino Médio, como aspectos a serem considerados na formação docente continuada em serviço.

A discussão sobre o currículo, o Projeto Político Pedagógico e a atuação dos pedagogos e professores enquanto profissionais intelectuais e sujeitos sociais, foi realizada com base em Lopes e Macedo (2011), Meirieu (2002), Pimenta (2002, 2012), Vasconcellos (2008), Franco (2005, 2008), Pinto (2011), Tardif (2000, 2012) e Tardif e Lessard (2012).

Esses autores, entre vários outros, foram utilizados ao longo do estudo e contribuíram, sobremaneira, para o esclarecimento sobre as indagações das questões referentes ao problema formulado nesta dissertação.

Uma das questões mais evidentes foi que a atuação dos pedagogos, na rede estadual do Paraná, em favor da formação continuada de professores, precisa

³ As fragilidades a que se refere têm a ver com a função que exerci nos anos iniciais da profissão, enquanto *supervisor de ensino*. Naquele momento, início dos anos 2000, a prática profissional impossibilitava relações pedagógicas de diálogo e interlocução com os professores, uma vez exercia o papel de controlador do trabalho docente impedindo de certa forma que estes desenvolvessem sua autonomia na escola.

ser questionada e revigorada, considerando as necessidades quanto aos conhecimentos, saberes docentes, novos interesses e motivações dos estudantes que frequentam o Ensino Médio.

Apesar de considerarmos a juventude como um período da vida com alguma unidade, não podemos esquecer-nos das diferenciações internas relacionadas ao desenvolvimento fisiológico, psíquico e social dos sujeitos nos diferentes estágios desse momento da vida. Assim, um adolescente de 15 anos, na idade esperada de entrar no ensino médio, apresenta características e vivências que os distinguem de um jovem de 20 anos de idade. Dessa forma, é importante estarmos atentos aos aspectos comuns, mas também às peculiaridades da fase da juventude para enriquecer nossa compreensão sobre nossos estudantes (DAYRELL, 2014, p. 109 – 110).

Nesse aspecto, cabe levar em conta as projeções para a vida futura, a fase da juventude dos estudantes do Ensino Médio, processos que interferem significativamente na aprendizagem e na formação dos estudantes, exigindo mudanças metodológicas nas práticas dos professores da instituição investigada.

A partir dessas premissas foi possível elaborar a *hipótese* de que, visando ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem e implementar a formação continuada dos professores do Ensino Médio na Hora-atividade, os pedagogos acabam por adotar práticas prescritivas e de controle do trabalho docente.

Decorre desta hipótese que existem necessidades teóricas e práticas dos professores, sobretudo diante da evolução científica e tecnológica, e dos processos culturais contemporâneos que permeiam a vida dos estudantes do Ensino Médio, as quais exigem outras práticas e novas formas de construir a relação pedagógica entre professores e pedagogos. Nas novas incumbências requisitadas à função dos pedagogos, com relação às iniciativas para realizar um trabalho qualificado no âmbito da escola pública contemporânea, cabe investir no apoio ao trabalho docente, confirmando a necessidade do desenvolvimento de processos de formação continuada em serviço, o que por sua vez requer dos pedagogos uma atuação mediadora.

Para verificar como se caracteriza essa ação mediadora, algumas questões orientadoras foram formuladas:

- O que pensam os professores sobre a ação dos pedagogos na formação continuada em serviço e quais são as implicações dessa ação nas necessidades

entre a teoria e a prática pedagógica desenvolvida pelos professores no Ensino Médio?

- Quais são os aspectos de uma ação mediadora dos pedagogos na formação continuada dos professores, considerando as mudanças culturais e sociais dos estudantes do Ensino Médio?
- Que elementos e condições intraescolares contribuem para que pedagogos e professores estabeleçam relações profissionais que fomentem o desenvolvimento profissional docente e da própria profissão?

Tendo como base as questões levantadas formulou-se o *problema da pesquisa* que propõe detectar em que consiste a ação mediadora do pedagogo na Hora-atividade dos professores da escola pública e que ações e metodologias contribuem para o processo de formação docente continuada em serviço, apontando para novas dimensões em sua profissão.

Diante disso propôs-se como *Objetivo Geral*:

- Analisar a ação mediadora de pedagogos no processo de formação continuada em serviço na Hora-atividade dos professores de Ensino Médio para identificar em que consiste a construção de uma atuação mediadora necessária entre pedagogos e professores, identificando novas dimensões de atuação na profissão do pedagogo.

Para o alcance deste objetivo geral, foram elaborados os seguintes *Objetivos Específicos*:

- Identificar depoimentos e expectativas de professores do Ensino Médio que indiquem e fomentem a superação de atitudes prescritivas dos pedagogos.
- Analisar depoimentos e concepções de professores do Ensino Médio sobre as possibilidades de formação continuada na Hora-atividade, com mediações de pedagogos.
- Identificar e refletir sobre experiências, atividades, temas e estratégias da ação mediadora do pedagogo com os professores, que apontam para revisões da prática docente com os estudantes do Ensino Médio.
- Fomentar o desenvolvimento profissional de professores do Ensino Médio, a partir da metodologia de Pesquisa-ação, situando concepções, estratégias e formas de agir que caracterizam a ação mediadora do pedagogo.

Para verificar o interesse de pesquisa com relação à atuação do pedagogo na formação docente continuada em serviço na Hora-atividade, foi realizado um mapeamento no Banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (CAPES), no mês de novembro de 2014, utilizando os descritores “Hora-atividade” e “Hora de Trabalho Pedagógico”. Nesta primeira fase da investigação, apareceram poucos trabalhos sobre esses temas, e foram identificadas apenas quatro dissertações, todas de 2011, que tratavam do *espaço-tempo* do professor, sem interação com os estudantes. Considerando o material publicado na CAPES, observou-se que havia poucos estudos e interesses de pesquisa sobre o tema.

Como a atuação do pedagogo na escola atual, é uma questão que está acoplada à discussão da *Formação Continuada*, procedemos à averiguação no mesmo banco de teses, sobre o interesse de pesquisa relativo a este tema. A partir do descritor “Formação Continuada de Professores”, apareceram 219 trabalhos entre Dissertações e Teses, de 2011 a 2014. Ao incluir no descritor a palavra-chave “Ensino Médio”, o banco de dados mostrou 16 trabalhos.

Ao consultar sobre a palavra-chave, “ação mediadora” do pedagogo, acrescentando “na formação docente continuada”, tendo a Hora-atividade como espaço-tempo de formação, apareceu apenas um trabalho de Mestrado do ano de 2011: “*A hora atividade: espaço de alienação ou de humanização do trabalho pedagógico?*”, de Cristhyane Ramos Haddad.

Desta forma, confirmou-se a percepção anterior, de que o estudo e a presente pesquisa tendem a contribuir para o aprofundamento sobre a atuação do profissional pedagogo no Ensino Médio da escola pública atual, justificando o tema escolhido.

Ao questionar e buscar esclarecimentos sobre as relações a serem estabelecidas entre pedagogos e professores do Ensino Médio, propus-me, enquanto pedagogo e pesquisador, a coordenar o trabalho de formação continuada em serviço, no espaço-tempo da Hora-atividade, em uma escola da rede estadual na cidade de Curitiba.

A metodologia de investigação utilizada contou com elementos da Pesquisa-ação, cujos procedimentos estarão especificados posteriormente no Capítulo 3 e possibilitaram a coleta de dados e a análise sobre as concepções, procedimentos, temas, expectativas que identificaram as dimensões da ação mediadora dos pedagogos da escola estadual na qual a pesquisa foi realizada.

A seguir, a configuração dos capítulos que foram desenvolvidos:

No Capítulo 1 são apresentadas as reflexões a respeito do papel e da função social da escola na contemporaneidade, particularmente no que se refere ao Ensino Médio, considerando as teorizações dos autores selecionados. São abordadas as questões sobre os alunos dessa etapa da educação básica a partir da categoria “*Juventudes*”, alguns elementos sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, destacando uma das partes que é a Proposta Pedagógica Curricular, cuja perspectiva respalda-se na constituição do Currículo Escolar da escola pesquisada.

No Capítulo 2 são abordadas, de forma breve, as questões históricas e as trajetórias a respeito da profissão do pedagogo e do professor, entendidos enquanto profissionais intelectuais e sujeitos sociais, caracterizando as especificidades de suas ações na escola pública estadual. São apresentadas ainda as definições de autores selecionados sobre a formação continuada em serviço que ocorre na Hora-atividade e, nesta perspectiva, as possibilidades de desenvolvimento profissional.

No Capítulo 3⁴ são expostos os procedimentos metodológicos que foram adotados. São explicitados o teor da pesquisa educacional de cunho qualitativo e a escolha pela Metodologia da Pesquisa-Ação, a qual se mostrou pertinente e adequada para a realização da coleta de dados, intervenção e alcance dos objetivos estabelecidos.

No Capítulo 4 são apresentados os dados da pesquisa e as análises dos questionários e entrevistas de pedagogos e professores e as observações realizadas ao longo do ano de 2015. Foram identificados elementos que caracterizam a ação mediadora dos pedagogos junto aos professores e as possibilidades de efetivar a formação continuada no espaço-tempo da Hora-atividade.

Finalmente, foram apresentadas as conclusões decorrentes do estudo e da pesquisa, apontando que, embora a pesquisa tenha sido realizada em uma única unidade escolar, a formação continuada em serviço, por meio da ação mediadora do pedagogo, articula e problematiza as questões intraescolares de cunho educacional e cultural vinculadas aos contextuais sociais, políticos e econômicos, podendo contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Médio, nas circunstâncias socioeducacionais contemporâneas.

⁴ Uma das questões trazidas neste capítulo diz respeito ao movimento de greve dos profissionais da rede estadual do Paraná, que ocorreu no ano de 2015 e que, de certa forma, interferiu no processo de pesquisa.

CAPÍTULO 1

1. A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA E O ENSINO MÉDIO

Este capítulo apresenta uma reflexão a respeito da função social da escola na contemporaneidade, considerando que a instituição escolar, ao longo do tempo, veio consolidando a função de ser o meio de acesso à cultura e ao conhecimento social e historicamente valorizado. Na sua trajetória histórica, a escola constituiu o *locus* privilegiado de acesso aos bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade, visto que outros espaços sociais e comunitários (como a “família”, grupos de amigos ou a “vizinhança”) contribuíam para a formação dos indivíduos.

Os processos de urbanização estabeleceram como uma das funções da escola a condição de constituir-se como o espaço social privilegiado de convivência e local de referência fundamental para a construção das identidades de seus alunos, assim como ponto de encontro para crianças e jovens. Tal função se verifica com mais intensidade na escola contemporânea.

A pesquisa sobre a distinção entre a função da escola em relação às desigualdades quanto ao rendimento dos alunos, considerando sua origem social, trouxe contribuições importantes para uma melhor compreensão da seletividade da instituição escolar. De outra perspectiva, segundo Bueno (2001), a escola tem sido tratada como uma instituição abstrata, e nos muitos artigos publicados nas últimas décadas sobre sua função, tem sido considerada de forma genérica, cumprindo funções de forma homogênea, independente de sua origem e história.

As visões sobre a escola, sobretudo na esfera pública, voltaram-se à educação das crianças e jovens das camadas populares, e na maioria das vezes ainda cumpre o papel de reproduzir as funções avaliativas, como únicas formas de dimensionar o papel que desenvolve com relação aos estudantes. Esta forma seletiva de ensino, que vem sendo criticada, não apresenta modificações efetivas em favor daqueles que a frequentam, no sentido social e cultural, que propiciem condições de êxito durante a escolarização.

A reflexão sobre a função social da escola na sociedade contemporânea abrange também a forma como foi instituída a Educação Básica no Brasil, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96),

que contempla o atendimento da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e suas modalidades (Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena e Educação do Campo).

As instituições escolares, a partir da Constituição brasileira⁵ em vigência (1988), têm por obrigação oferecer a formação básica a todos os cidadãos. A ampliação e universalização do acesso ao ensino obrigatório no país, no entanto, a partir da década de sessenta, foi se constituindo como uma escola de massas. Segundo Bueno (2011),

Esse acesso generalizado à escola fundamental trouxe, é claro, um problema grave, qual seja, o da ampliação rápida da quantidade de alunos que passaram a frequentar a escola, que, por falta de uma política educacional que realmente privilegiasse a qualidade do ensino, foi atendida por meios, sobejamente conhecidos, que comprometeram o que havia sido construído em termos de qualidade de ensino: ampliação do número de turnos diários, ampliação do número de alunos por turma etc. (p. 2).

O impacto do crescimento quantitativo vertiginoso verificado propiciou que crianças anteriormente excluídas passassem a frequentar a escola. Este acesso fez aflorar de forma incontestável questões relacionadas a inserção escolar, que passaram a ser objeto de preocupação, tanto para os gestores das políticas educacionais, quanto para os pesquisadores da educação nacional.

A tendência à psychologização das dificuldades da aprendizagem é levada às últimas instâncias influenciada, especialmente, pelas ideias pedagógicas do movimento Escolanovista. De acordo com Patto (2015):

Os mais prováveis destinatários desses diagnósticos serão, mais uma vez, as crianças provenientes dos segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola (p. 68).

⁵ No Capítulo III, na Seção 1 que trata da Educação, a Constituição Federal assevera, no Artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No artigo 206, explicita os oito princípios sob os quais o ensino deverá ser ministrado: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal”.

Nos anos sessenta, de acordo com Patto (2015), as explicações para o fracasso escolar passaram a ser de cunho cultural, com afirmações sobre a existência de culturas inferiores e a disseminação da ideia de que o meio cultural do qual as crianças pobres faziam parte, é deficitário de estímulos, valores, hábitos, habilidades e normas, o que resultaria nas frequentes dificuldades de aprendizagem.

Essas concepções relativas à educação escolar atingiram seu ápice nos anos 70, quando, de acordo com Patto (2015) se elaborou a “teoria da carência cultural”, que surge como resposta política influenciada pelos movimentos reivindicatórios das minorias raciais norte-americanas e dos grupos sociais mais atingidos pela exploração econômica e pela dominação cultural que não aceitam a desigualdade e a denunciam.

Quando as teorias ambientalistas se propõem a explicar o insucesso escolar e profissional desigual entre os integrantes das classes sociais, fundamentam-se em preconceitos e estereótipos que, com uma nova fachada científica, passam a orientar a política educacional (PATTO, 2015, p.72).

É nessa época que ganha força a tendência social de fazer do pobre o depositário de defeitos, sendo que os adultos dessa classe eram considerados mais agressivos, relapsos, desinteressado pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais, em comparação ao das classes dominantes.

As teorias da “carência cultural” e dos “distúrbios de aprendizagem” (PATTO, 2015) traziam explicações discutíveis sobre aspectos relativos ao fracasso escolar que atingiu fundamentalmente o alunado originário das camadas populares.

Na década de 1960 ainda, as teorizações e visões político-pedagógicas de Paulo Freire⁶ (1987) trouxeram para os cursos de formação docente, a partir da educação de adultos, os elementos de análise necessários aos processos pedagógicos vinculados a realidade social dos educandos denunciando uma educação escolar que definiu como bancária. Essas críticas auxiliaram a retomada de visões político-pedagógicas sobre metodologias para a alfabetização e para o trabalho docente na escola pública.

Nos anos setenta, Paulo Freire explicitou que a educação autêntica superava a relação vertical entre educador e educando, instaurando uma relação

⁶ Para Paulo Freire, a educação se torna um momento de experiência dialética total da humanização dos homens, com igual participação dialógica do educador e do educando (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 70). No entanto, em seu primeiro livro “Educação como prática da liberdade” (1965) Paulo Freire apresenta uma visão idealista marcada pelo pensamento católico.

dialógica entre estes. Neste caso, o diálogo supõe troca e não imposição. Desta forma, a concepção problematizadora da educação baseia-se em outra compreensão da consciência e do mundo. Declara o autor:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa. [...] Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária” são possuídos pelo educador, que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 2004, p. 68-69).

Contrariando aos postulados de Paulo Freire (2004), com a instituição da Ditadura Militar⁷ brasileira em 1964, configuram-se as visões e concepções tecnicistas em educação. Aranha (2006) explica que esse modelo tentava aplicar na escola o modelo empresarial, com base na “racionalização” técnica, própria do sistema de produção capitalista. O objetivo dos teóricos dessa linha era adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica tratando o ensino como formação de *capital humano*⁸.

Uma das consequências negativas dessa concepção, trazida pela ditadura militar no Brasil foi a “excessiva burocratização do ensino, porque, para o controle das atividades, havia inúmeras exigências de preenchimento de papéis” (ARANHA, 2006, p. 315). O professor, nessa lógica, tornava-se mero executor de tarefas organizadas pelo setor de planejamento. O ensino tecnicista privilegiava os recursos da tecnologia educacional, buscando, segundo aponta Aranha (2006), a mudança do comportamento do aluno mediante treinamento, a fim de que desenvolvesse habilidades. Foi neste período que, impulsionado pela Lei 5.692/71, as figuras do supervisor de ensino e do orientador educacional apareceram na cena escolar, imprimindo o teor de controle do trabalho docente e da atividade discente.

⁷ Durante vinte anos (1964 a 1985), os brasileiros viveram o medo gerado pelo governo do arbítrio e pela ausência do estado de direito. [...] O golpe militar de 1964, optou pelo aproveitamento do capital estrangeiro e liquidou de vez o nacional-desenvolvimentismo (ARANHA, 2006, p. 313-314).

⁸ A teoria do capital humano está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação nos Estados Unidos, nos anos 50, por Theodore W. Schultz. A preocupação era explicar os ganhos de produtividade gerados pelos “fator humano” na produção. Isso levou a concepção de que o trabalho humano, quando qualificado pela educação, era um meio importante da produtividade econômica. Essa teoria gerou a visão tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, bem como legitimou a ideia de que os investimentos em educação devem ser determinados pelos critérios de investimentos capitalistas.

A partir do início dos anos de 1980, observou-se o enfraquecimento do regime militar, impulsionando o processo de abertura política no Brasil, e o movimento de democratização da sociedade brasileira em todos os níveis. Este movimento gerou investimentos na educação e em um modelo de escola pública e democrática. Dermeval Saviani (1980, 1983) junto com outros pesquisadores e educadores apresentou e sustentou os fundamentos teóricos neste período da educação escolar brasileira, com base no materialismo histórico, propondo mudanças substanciais às propostas curriculares dos estados, a partir do desvelamento do caráter social e político da educação e do papel dos professores.

A teoria pedagógica, denominada Pedagogia Histórico-crítica, apresentou preocupações com a função social da escola, considerando a formação de cidadãos conscientes e da justiça social. Propôs modificações às abordagens do trabalho pedagógico curricular, para o qual se exigiu a competência técnica dos profissionais da escola, notadamente do professor, com relação ao domínio do conhecimento e às posições políticas de não neutralidade, quanto à seletividade e à exclusão social.

Segundo Saviani (2007), no contexto das ideias pedagógicas dos anos oitenta, havia ambiguidade quanto aos ideais sociais e educacionais. Segundo o autor, estes ideais revestiam-se de heterogeneidade, que iam desde as visões liberais progressistas até ideias radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por preocupação com a fundamentação marxista. Pode-se dizer que se constituíram dois grandes grupos de propostas pedagógicas contra-hegemônicas: o primeiro era centrado na autonomia, com afinidade ao pensamento de Paulo Freire e à tradição anarquista.

No âmbito dessa tendência situavam-se pedagogias da “educação popular” e “pedagogias da prática”. No segundo grupo encontravam-se a “pedagogia histórico-crítica”, de Dermeval Saviani e a “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, formulada por José Carlos Libâneo (1985). Esse grupo defendia rigorosamente a escola pública na perspectiva materialista histórica e de possibilidade de que os conteúdos escolares e seu desvelamento político e histórico viessem a preparar os estudantes para uma consciência sobre sua condição social e de luta por direitos sociais. Segundo Saviani (2007),

uns mantinham como referência a visão liberal, interpretando o marxismo apenas pelo ângulo da crítica às desigualdades sociais e da busca de igualdade de acesso e permanência nas escolas organizadas com o mesmo padrão de qualidade; outros se empenhavam em compreender os

fundamentos do materialismo histórico, buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal (p. 413).

Os programas educacionais oficiais, que foram implementados nesse período, especialmente por alguns governos estaduais, assumem propostas que:

[...] visam a intervenção para atingir a totalidade dos sistemas escolares, privilegiando as primeiras séries do ensino básico, onde o índice de repetência e evasão era expressivo. [...] a temática da educação básica entra como mola propulsora para os governos estaduais, que visavam democratizar o acesso à escola e melhorar a qualidade do ensino. Estas políticas, de caráter geral e particular, com atenção para a educação Básica, vão marcar a contraposição às políticas educacionais até então efetivadas pelo regime militar, que privilegiavam o Ensino Superior (FIGUEIREDO, 2001, p. 98).

Com isso, ocorre maior interesse pela educação básica, pressionada pelos movimentos de professores e educadores, bem como pela forte organização notada no decorrer dos trabalhos da Constituinte em 1987 / 88.

A efervescência das análises escolares, estudos pedagógicos e movimentos educacionais dos anos oitenta, propiciaram mudanças no cenário da educação brasileira. Nos anos noventa, Aranha (2006) refere-se que foi “grande a valorização dos estudos pedagógicos” (p. 346), pois em meados da década de noventa ocorre a elaboração da Lei complementar para tratar das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). A autora comenta que:

O primeiro projeto da LDB resultou de amplo debate, não só na Câmara, mas também foi ouvida a sociedade civil, sobretudo no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, composta de várias entidades sindicais, científicas, estudantis e de segmentos organizados da educação (ARANHA, 2006, p. 324).

Em se tratando da formação de professores, essa Lei apresentou um avanço. Nos artigos 62 e 63 determina a exigência de curso de nível superior, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação e propõe programas de formação continuada e procedimento para valorização dos profissionais da educação.

Na década de noventa, nota-se uma forte presença de concepções neoliberais⁹, que influenciam sobremaneira as práticas e políticas educacionais. As políticas neoliberais ganharam evidência no país, com o governo compactuando

⁹ Segundo Petras (1998) as políticas neoliberais podem ser resumidas em cinco metas: 1. estabilização (de preços e das contas nacionais); 2. privatização (dos meios de produção e das empresas estatais); 3. liberalização (do comércio e dos fluxos de capital); 4. desregulamentação (da atividade privada) e 5. austeridade fiscal (restrições aos gastos públicos).

com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. A escola é convocada, então, pelo governo federal, organismos internacionais e empresários, para viabilizar uma educação de qualidade para todos. Shiroma (2000) situa a retomada de conceitos político-sociais, sob perspectivas neoliberais:

[...] os debates sobre as políticas sociais dos anos de 1990 popularizaram algumas expressões como exclusão social, autonomia, cidadania e qualidade. Tais conceitos, tão característicos do programa político oposicionista dos anos de 1980, parecem ter sido “reciclados” e transformados em bandeiras da situação nos anos de 1990 (p. 1-2).

Tommasi (1998) relata que na década de 1990 o Banco Mundial financiou projetos educacionais no Brasil, destacando a necessidade de reduzir o analfabetismo e a pobreza, desenvolvendo dessa forma, uma espécie de política compensatória¹⁰. Para isso, definiu três fontes de trabalho no setor da educação primária: 1) A melhoria do contexto da aprendizagem, através da melhoria do currículo; fornecimento de material; melhoria do ensino em sala de aula; 2) Melhoria da preparação e motivação dos professores e 3) Fortalecimento da administração do sistema educativo.

De acordo com as orientações do Banco Mundial, o governo federal, por meio de sua equipe, elaborou políticas que assegurassem a centralização da proposta pedagógica, da formação docente e do sistema de avaliação, bem como a descentralização dos recursos financeiros e de gestão escolar. No que se refere à política de centralização, destaca-se: a necessidade de se estabelecer um currículo nacional com conteúdos básicos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o livro didático; a necessidade de desenvolver sistemas nacionais de avaliação, como o Provão, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); e a necessidade de desenvolver estratégias de formação docente centralizada nacionalmente. Paralelamente a essa política de centralização, configura-se uma política descentralizadora, na qual se desarticulam, por exemplo, os mecanismos unificados de negociação com as organizações associativas dos trabalhadores da educação e flexibilizavam-se as formas de contratação e as retribuições salariais dos docentes.

¹⁰ Duarte (1986) explica que educação compensatória é o conjunto de medidas políticas e pedagógicas que visam compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes cultural, social e economicamente marginalizadas, a fim de que elas se preparem para um trabalho e tenham oportunidade de ascensão social.

De acordo com as políticas de centralização, o currículo deveria ser padronizado nas escolas e o conhecimento ser adequado de acordo com a ótica e os interesses sociais dos grupos dominantes. Consequentemente existe uma preocupação constante com o controle de um determinado tipo de qualidade do ensino através da avaliação. Nesse contexto, o sistema de avaliação é um meio utilizado para responsabilizar as escolas pelo rendimento dos alunos, o mérito individual estimula a competição e demonstra quem conseguiu “se apropriar” do conhecimento proposto pelo currículo único.

A respeito dos resultados das avaliações a defesa do governo é que teria parâmetros para uma análise a ser traduzida em políticas e estratégias para melhorar a educação. Dessa forma, os empreendimentos do neoliberalismo passaram a formular um conceito específico de qualidade educacional:

[...] decorrente das práticas empresariais e transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno, o currículo) (GENTILI, P. 1998, p. 29-30).

Bueno (2001) aponta que essas práticas, dentre outras, acabaram por desresponsabilizar o Estado de suas obrigações para com a educação, contraditoriamente, embora se possa considerar que a escola pública anterior à sua massificação se apoiava em processos altamente seletivos de oferta de vagas, foi se construindo no decorrer de sua ampliação, nas últimas décadas, ao nível do discurso e dos textos legais educacionais no Brasil a busca por um ensino de melhor qualidade, com propostas diversas de formação continuada. Esse mesmo autor afirma que:

o rebaixamento da qualidade de ensino da escola pública no Brasil não se abateu somente sobre estas últimas *[referindo-se às escolas de periferia]*, mas parece que a “cultura de escola de baixa qualidade” passou a fazer parte do imaginário tanto dos profissionais quanto dos estudiosos da educação brasileira. E, é claro, esse imaginário não foi construído com base em quimeras, mas corresponde a resultados de políticas educacionais demagógicas, que se utilizaram do discurso de priorização da escola pública para promoção da deterioração das condições de trabalho dentro das escolas: ampliação do número de turnos e de alunos por turma; ampliação do número de horas de trabalho dos professores para compensar as perdas do poder de compra oriundas de política de arrocho dos salários dos servidores públicos; absoluta falta de política de formação docente etc. (p. 4).

A partir da promulgação da atual LDBEN, em 1996, os aspectos da avaliação e aprovação dos alunos vêm sendo discutidos nos cursos de formação

docente, no entanto, os problemas de aprendizagem ainda permanecem e a escola parece continuar, em muitos casos, reproduzindo a formação de “pseudo-escolarizados”, mesmo com metas de qualidade do ensino, presentes nas propostas oficiais para a educação.

A escola pública possui um espaço de autonomia que lhe permite, dentro de limites, constituir resistências diante dos processos de seletividade e de exclusão oriundos das políticas educacionais, que parecem privilegiar muito pouco a real elevação da qualidade de ensino e aprendizagem a todos os que a frequentam.

A escola, como instituição social, dentro de condições historicamente determinadas, procura dar conta tanto do acesso à cultura, como de se constituir em espaço de convivência social que favoreça e estimule a formação da cidadania contemporânea.

Bueno (2001) alerta que, com relação ao acesso à cultura, embora não se possa desconsiderar a importância da utilidade prática que os conhecimentos adquiridos na escola devam ter, não se pode restringir o acesso ao conhecimento somente a um caráter utilitarista. Como espaço de convivência que favorece o exercício de relações sociais e de cidadania, pois a escola possui normas e procedimentos que não são meramente aspectos formais de sua estrutura, mas se constituem em mecanismos pelos quais se pode permitir e incentivar ou restringir a participação de todos os membros de uma comunidade.

Nessa direção, Rigal (2000) afirma que é finalidade precípua da escola, a ação de “construir uma cultura orientada para o pensamento crítico que pretenda dotar o sujeito individual de um sentido mais profundo de seu lugar no sistema global e de seu potencial papel protagônico na construção da história” (p. 188). Uma escola que pretende atingir, de forma gradativa e consistente, crescentes índices de democratização de suas relações institucionais e também de acesso real dos alunos ao conhecimento não pode deixar de considerar como parte integrante de seu projeto, o compromisso de participação de todos os sujeitos envolvidos na construção de seu Projeto Político Pedagógico.

1.1. A função social da escola no contexto atual

As mudanças por que passou a função dos profissionais que atuam na escola ao longo do tempo, constituem, segundo Hagemeyer (2006; 2010), processos

paralelos ao desenvolvimento da escola como instituição de ensino, da qual se exigiu, a cada fase da história, incumbências e procedimentos impostos por determinações políticas, econômicas, conceituais, metodológicas e humano-sociais em cada sociedade. Para a autora, a escola e seus profissionais, diante de tantas funções que lhes são delegadas, assumem incumbências outras, que tendem a desviar a ação escolar daquelas que são centrais ou essenciais, qual seja, aquelas relativas ao ensino, à aprendizagem e à formação humana.

Há que se pensar que o papel da escola, não deve ser o de reprodução da sociedade de classes e/ou da exclusão com respeito à diversidade cultural e o preconceito, mas antes, a escola é lugar de produção, apropriação e socialização de conhecimentos e saberes. Esta é a tarefa por excelência da escola. Cabe aqui evocar a função da escola, trazida por Pimenta (2012, p. 24) “que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano”. A mesma autora salienta que:

A educação é um processo de humanização que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social é realizado por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola (PIMENTA, 2012, p. 24).

Especificamente sobre a educação que é realizada no interior da escola, Pimenta (2012, p. 25) destaca que é um processo que se constrói pelo trabalho dos professores e alunos, cuja finalidade “é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento”.

Pérez Gómez (1998), ao referir-se à função da escola como reconstrutora, afirma que:

mais do que transmitir informação, a função educativa da escola contemporânea deve orientar-se para provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das pré-concepções acríticas [...] (p. 26).

O autor sinaliza que a exigência de provocar a reconstrução, por parte dos alunos, de seus conhecimentos, atitudes e modos de atuação requer outra forma de organizar o espaço, o tempo, as atividades e as relações sociais na aula e na escola.

Torna-se necessário possibilitar a vivência de práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada. Pérez Gómez (1998) refere-se ainda ao estímulo à busca, à comparação, à crítica, à iniciativa e à criação, num outro tipo de relação com o conhecimento e com a cultura. Propõe considerar a escola pública em relação às questões que interferem em seu papel no mundo contemporâneo, no qual ocorrem profundas mudanças.

A contemporaneidade é entendida neste trabalho, a partir de Giroux (1993; 1997) e Hagemeyer (2006), autores que se referem ao momento histórico contextual contemporâneo como:

[...] contexto atual de transformações aceleradas em todos os setores e áreas da vida humana, que se processam em escala mundial e que influenciam as instituições sociais e de formação humana, nas quais se inscreve a educação escolar (p.21).

Com a evolução da ciência e das tecnologias, segundo Hagemeyer (2014), o mundo assistiu à reordenação do capitalismo em escala planetária e ao desenvolvimento dos mecanismos de comunicação como a computação gráfica, cinematográfica e televisiva, que criaram fantásticas realidades imaginárias e atraentes de lazer virtual.

Essas influências exercem poder significativo nos valores, atitudes e interesses de crianças e jovens nas escolas, e são coadjuvantes da aquisição dos conhecimentos científicos, artísticos e informativos a que terão acesso na escolarização, pela mediação dos professores.

Para Hagemeyer (2006), a partir da seleção curricular e das metodologias de ensino dela decorrentes, a educação escolar traz marcas de uma homogeneidade ditada tanto pela cultura do Iluminismo, quanto por uma cultura de mercado, fundadas nos estatutos teóricos e conceituais da modernidade¹¹. Segundo a autora, caracterizar as influências dos processos culturais contemporâneos nas práticas dos professores e pedagogos, implica em considerar o lugar de onde falam, no embate entre valores da modernidade, nos quais foram formados, e diante de novas

¹¹ Costa (2010) situa a pós-modernidade a partir da periodização de historiadores e intelectuais como Williams (1961, 1969), Jameson (1996), Harvey (1993), Giroux (1993) e Bauman (1998, 2008), que reconhecem o período pós-moderno a partir de meados do século XX, definido como período que marca a exaustão da razão moderna universal, cujos padrões de verdade, ideológicos e estruturais modificam a sociedade de forma não abrupta, em todas as áreas da vida humana.

necessidades da transição histórico-cultural que atravessam, circunscritas em análises e concepções da pós-modernidade.

Esse panorama pode ser compreendido com mais profundidade a partir da crise atual que toma conta do ser humano em dimensões planetárias. Não há este ou aquele indivíduo, sociedade ou nação, que não seja atingido por esta crise, todos estão nela envolvidos (HOBBSAWM, 2001).

A instabilidade dos tempos atuais, resultado de profundas mudanças em todos os âmbitos da vida dos indivíduos, vem ocorrendo ao longo dos anos. Hagemeyer (2006) analisa que:

O conjunto de fenômenos contemporâneos que distingue a época atual de períodos anteriores, isto é, as novas descobertas científicas e tecnológicas, as conformações econômicas que culminaram com os processos da globalização na atualidade, como as mudanças no trabalho produtivo, configuram um processo incompleto que no tempo/espaço se dá de forma desigual e seletiva. Restringem-se funções de um lado e, de outro, diversifica-se e especializam-se os processos de formação (p. 22).

A sociedade atual também se caracteriza pelo fato de ser marcada por profundas transformações: a rapidez de informações e o avanço de novas tecnologias modificaram o modo de pensar e de viver das pessoas. Atualmente, as regras e valores já não possuem mais a mesma rigidez de cinquenta anos atrás. Vive-se em um tempo de quebra de modelos e paradigmas. Moraes (2004) explicita que:

os modelos contemporâneos de desenvolvimento e a própria sociedade valorizam tudo o que é quantificável, ou seja, a aquisição de bens materiais, a expansão, a competição e a obsessão pela tecnologia pesada, decorrentes da valorização do racionalismo crítico, do empirismo e do individualismo e de uma mentalidade manipuladora da era industrial (p. 48).

Nesta perspectiva, observa que se vive hoje numa sociedade dominada pelo interesse de determinadas camadas sociais, nas quais se concentram poder e riqueza, pelo nível de renda, pelo lucro, pelos bens tangíveis, etc. ao mesmo tempo, que há um aumento exponencial da insegurança, do medo e da ansiedade. Trata-se de uma sociedade manipulada por interesses políticos, econômicos, sociais e religiosos sem precedentes. Na realidade, segundo Moraes (2004), o que existe é um mundo cada vez mais globalizado, no qual as pessoas são vítimas de ataques terroristas e prisioneiros de loucuras alheias, levando muitos se tornam-se vítimas do terrorismo e de suas represálias. Ao mesmo tempo, são testemunhas históricas

das enormes carências do ser humano, em termos de conhecimento e educação, mas também de afetividade, amor, solidariedade e espiritualidade.

Agostini (2009), nesta mesma perspectiva, analisa que a sociedade contemporânea descambou para o utilitarismo, abriu o caminho ao consumismo, cultivou nacionalismos diversos, idolatrou o poder, resvalou num racionalismo fragmentado, cultivou um individualismo crescente, transmutou a liberdade em poder possuir desmedidamente, transformou a razão em instrumentalização técnico-científica, elegeu o mercado como detentor do poder máximo.

O autor completa o cenário contemporâneo, expondo que há práticas paradoxais nos comportamentos dos seres humanos, pois:

Cultivam-se o emocionalismo, o sincretismo, o prazer. Ao mesmo tempo, tolera-se uma economia desumana que dizima populações ou as relega à marginalização. Convivem vertentes solidaristas e individualistas. Deparamo-nos com forte desenvolvimento em algumas áreas ou regiões, ao lado de devastações e populações subdesenvolvidas. Assistimos a avanços e a retrocessos. Crescem os avanços técnico-científicos como também crescem a violência, a exclusão, o desemprego etc. (AGOSTINI, 2009, p. 119).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), também analisam aspectos da sociedade contemporânea e destacam a importância, nessa nova realidade mundial, que a ciência e a inovação tecnológica adquirem. Estas novas configurações da sociedade de hoje, são definidas por estudiosos como sociedade do conhecimento (DRUCKER, 1999), sociedade técnica informacional (CASTELLS, 1999), sociedade tecnológica (SANTOS, 1996), e por outros ainda, seguindo a tradição cronológica, como terceira revolução industrial (KUMAR, 1997). Nesta perspectiva, o conhecimento, o saber e a ciência, adquirem um papel de destaque, pois as pessoas aprendem na fábrica, na televisão, na rua, nos centros de informação, nos vídeos, no computador e, cada vez mais, vão se ampliando os espaços de aprendizagem. Os autores esclarecem que não há mais exclusividade no aspecto de socialização da escola:

A instituição escolar, portanto, já não é considerada o único meio ou o meio mais eficiente e ágil de socialização dos conhecimentos técnicos-científicos e de desenvolvimento das habilidades cognitivas e de competências sociais requeridas para a vida prática (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2009, p. 52).

Imbernón (2000) faz uma síntese pertinente sobre as questões da sociedade contemporânea, que de maneira profunda atingem todos os aspectos ligados à educação e à escola. Ele afirma que:

A condição pós-moderna é a de se mover entre a decepção, a busca ou, pelo menos, a perplexidade. [...] Podemos ficar imóveis diante das inseguranças, ou podemos buscar novos guias e propor novas metas diante das novas situações. As frustrações que supõem abandono conduzem ao encerramento no cotidiano, no gozo do presente (*carpe diem!*), na exaltação do local e no canto à diferença, na libertação do sujeito, na busca de sua identidade perdida e a de cada povo, etc. [...] A liberdade de mercado, o controle da eficácia dos investimentos, a competitividade, a privatização do público, que são forças que estão longe de ser espontâneas e de carecer de projeto de homem e de sociedade, são os pretensamente novos referenciais. Os modelos de sociedade antiutópicos das duas últimas décadas do século XX, embora profundamente ideológicos, minaram bastante os pressupostos do projeto moderno de educação (p. 59).

Restrições, novas exigências, insegurança, crise da autoridade, desprestígio social da profissão docente, somadas às questões de “crescimento contínuo, desmensurado a qualquer preço, decorrente de uma excessiva ênfase nos valores de expansão, autoafirmação e competição” (MORAES, 1997, P. 48) configuram a imprevisibilidade que marca a educação hoje e instalam novas formas de concretizar os projetos educativos nas escolas.

Nesse contexto, a escola é um espaço contraditório, pois, ao mesmo tempo em que advoga a necessidade de mudança, permanece com práticas e rotinas ligadas a valores de verdades incontestáveis e ideais do passado como disciplina, ordem e distinção rígida entre quem ensina e aprende, entre quem fala e escuta, incoerentes ao que ocorre no mundo atual. Essas ambiguidades, resultado das transformações que ocorrem na sociedade, interferem nas lógicas instaladas nas escolas.

Para Giroux (1993) a modernidade fundamentada nas visões positivistas e de valorização da ciência como uma verdade absoluta caminhou para a lógica de mercado, que culminou com a globalização mundial da economia. A ideia de alguns autores, de que há um novo período, definido como pós-modernidade, caracterizaria a sociedade tecnológica, que está modificando o trabalho produtivo, e é impulsionada pela evolução científica e das tecnologias, gerando novos processos culturais, novas relações e valores.

Na análise de Giroux (1993), citado por Hagemeyer (2006), a transição entre a modernidade e a pós-modernidade, não pressupõe uma ruptura, mas uma

continuidade. A modernidade, neste sentido, longe de estar em seu estágio final, persiste em meio às mudanças e aos novos processos culturais presentes no cenário contemporâneo. Essa estabilização e continuidade apontam ainda para identidades submetidas a processos de homogeneização, que se fortalecem nas culturas de massa, em detrimento da autoformação e da singularização dos grupos sociais.

As *continuidades* que marcam a transição da Era Moderna para o período subsequente, pós-moderno, são para vários autores, uma era na qual a instituição escolar e seus profissionais buscam mudanças de concepções e formas de agir, diante das necessidades e motivações de um novo estudante.

Para Hagemeyer (2014) as reconfigurações de conceitos, estratégias e parâmetros valorativos nos processos educacionais não podem distanciar-se dessa forma, dos princípios de uma formação igualitária e construtora de valores éticos e identitários voltados à igualdade social e cultural, aos direitos e à dignidade humana.

As questões da escola contemporânea têm exigido novas abordagens, conhecimentos e mediações dos pedagogos e professores formadores dos cursos de formação inicial e continuada. Afinal, o contexto social sinteticamente exposto neste trabalho interfere no mundo da escola. A escola, portanto, não está imune às ocorrências sociais, culturais e econômicas. Em se tratando de educação básica ofertada pela escola pública, propõe-se, neste ponto desta pesquisa, dirigir a ângulo de visão para o interior da escola, localizando alguns elementos que compõem a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio.

1.2. Situando o Ensino Médio no contexto contemporâneo: Formação para a Entrada na Universidade ou para o Ingresso no Mercado de Trabalho?

A expressão “Ensino Médio” designa a etapa final da Educação Básica de ensino, situada entre a educação fundamental e o Ensino Superior. Esta etapa é basicamente destinada à formação de jovens e adolescentes na idade de 15 a 17 anos.

A LDBEN (1996) também previu, ao mesmo tempo, que o Ensino Médio como nível da educação básica, pudesse ser ofertado de forma adequada às necessidades e disponibilidades da população de jovens e adultos, de forma a possibilitar condições de acesso e permanência na escola (art. 4º, item VII).

No Brasil, atualmente, existem quatro formas que configuram a oferta de Ensino Médio: a Regular, a Normal / Magistério, a Integrada à Educação Profissional (Integrado) e o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda existem escolas de Ensino Médio que atendem sujeitos em suas especificidades, como Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Especial. Este trabalho foi realizado no Ensino Médio regular do período diurno, em uma escola estadual curitibana.

Demo (2014), analisando a situação do Ensino Médio afirma que a legislação federal mantém esta etapa ligada a uma “visão antiga de curso de passagem”, visto que, contradizendo-se à afirmação de que seria *etapa final*, apresenta a terminalidade de profissões técnicas apenas como uma possibilidade (sem dar relevância) e porque “a noção propedêutica de fundo continua perdida em generalizações arcaicas” (p. 89)

Aponta Ghedin (2013) que “o maior problema do Ensino Médio brasileiro, está no fato de que ele sempre foi um nível de ensino indefinido politicamente, já que as políticas educacionais o tratam como homogêneo[...]” (p. 108-109). Cury (1991) também referiu-se ao Ensino Médio como o nível mais problematizado historicamente na educação escolar brasileira e que revela o nó da relação social implícita no ensino escolar nacional.

Essas observações são pertinentes porque se referem à ambiguidade desta etapa do ensino, que preponderantemente reforça a característica do Ensino Médio, como instrumento de preparação para o mercado de trabalho. Para Nascimento (2007):

As políticas educacionais no Brasil para o Ensino Médio têm expressado o dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes. O ensino médio tem sido historicamente seletivo e vulnerável à desigualdade social (p. 2).

Contrapondo-se a essa visão dualista, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2012) afirmam no Art. 3º que “o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos”. Ainda, que “[...] em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se [...] na ‘Formação integral do estudante’” (Art. 5º, Inciso I).

Diante deste direcionamento legal, entende-se que a formação integral concebida com relação ao aluno do Ensino Médio, não está centrada apenas nos conteúdos voltados para o acesso ao Ensino Superior, quer seja o vestibular ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tampouco, o foco será a formação instrumental para o mercado de trabalho centrada na lógica da empregabilidade.

O que se estabelece nos padrões metodológicos de trabalho dos professores com os alunos do Ensino Médio são aspectos que demandam revisões e um revigoramento deste nível de ensino em vários aspectos. Outros modos de perceber os jovens estudantes tornam-se importantes, considerando suas novas necessidades e interesses. Neste sentido, percebe-se uma busca de soluções, que se voltam à formação humana integral, a qual implica em competência técnica e compromisso ético que se revelam em uma atuação profissional pautada pela inserção e compreensão sobre as transformações sociais, culturais e políticas, necessárias a uma sociedade menos desigual.

Como salienta Ghedin (2013), embora o método não seja a centralidade do problema escolar, é nele que reside o maior problema da escola. Diz ainda que as deficiências na aprendizagem dos alunos e os problemas de ensino atribuídos aos professores estão imersos nas questões estruturais atreladas a decisões políticas que não podem ser resolvidas somente pelo método.

Ao tratar de uma das questões pertinentes ao Ensino Médio, considerando o professor responsável pelo ensino e formação humana neste nível de ensino, e considerando sua formação continuada em serviço, como um dos pontos centrais de seu preparo, torna-se fundamental um olhar mais detido sobre os alunos desse nível de ensino. Em sua maioria, os alunos são jovens entre 15 e 17 anos, que pela primeira vez na legislação do Ensino Médio no Brasil, são considerados como uma categoria distinta e preponderante na sociedade e na educação: a categoria das “juventudes”.

Esse destaque significa levar a entender a juventude, segundo Dayrell (2014), não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação para entrar na vida adulta. Também, não se trata mais de entender este estudante como “cumpridor” de uma etapa do ensino para adentrar a universidade e/ou para o mercado de trabalho. Significa sim, entendê-lo no seu momento de *viver a juventude*, em todas as facetas desta fase, e em sua singularidade de sujeito.

Afinal, o Ensino Médio tem como público essencial a adolescência e a juventude, indivíduos que, ao deixar a infância, encontram-se carregados de dilemas e contradições, típicos da idade, assumindo-se no mundo e se autoafirmando enquanto pessoa.

Calligaris (2009) ao referir-se ao adolescente, explica que se trata de “um sujeito capaz, instruído e treinado por mil caminhos - pela escola, pelos pais, pela mídia - para adotar os ideais da comunidade” (p. 15). E ainda que, apesar de seu corpo e seu espírito estarem prontos para enfrentamentos pessoais e sociais, não é reconhecido como adulto. Este autor define o adolescente como alguém:

1. que teve o tempo de assimilar os valores mais banais e mais bem compartilhados na comunidade (por exemplo, no nosso caso: destaque pelo sucesso financeiro/social e amoroso/sexual); 2. cujo corpo chegou à maturação necessária para que ele possa efetiva e eficazmente se consagrar às tarefas que lhes são apontadas por esses valores, competindo de igual para igual com todo mundo; 3. para quem, nesse exato momento, a comunidade impõe uma moratória (CALLIGARIS, 2009, p. 15).

Estes sujeitos, presentes nas turmas que compõem o Ensino Médio, vivenciam processos formativos escolares que de certa forma, conduzem suas escolhas e representam inferências em suas vidas. Nesta direção, cabe evocar o item da Proposta Pedagógica Curricular¹² (PPC) da escola pesquisada, contido no Projeto Político Pedagógico¹³ (PPP), na qual aparece a afirmação de que:

A identidade do Ensino Médio esteve, ao longo de sua história, retratada por dois focos: um que privilegia a formação do aluno para o mercado de trabalho e outro voltado para a continuidade dos estudos. Essas duas possibilidades determinavam, para os diferentes indivíduos, a posição a eles reservada, na divisão social e técnica do trabalho. Esta dicotomia, portanto, identifica historicamente o Ensino Médio e o mantém atrelado à organização, permanência e manutenção da sociedade de classes (PPP, 2015, p.38).

Ao trazer a reflexão sobre a dicotomia existente historicamente no Ensino Médio, a escola pesquisada problematiza a questão, e apresenta uma possibilidade

¹² A Proposta Pedagógica Curricular é parte constituinte do Projeto Político Pedagógico. No Paraná, este documento é organizado e formulado pelos professores das diferentes disciplinas à luz das Diretrizes Curriculares Estaduais e Nacionais. Cabe aos pedagogos da escola organizar e sistematizar as discussões e a construção do documento. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 diz que a proposta pedagógica é um documento de referência.

¹³ Veiga (2000) conceitua o Projeto Político Pedagógico (PPP) como “um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que ‘não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva’ (MARQUES, 1990, p. 23). Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola” (p.13).

de formação nessa etapa do ensino, que possa avançar nos aspectos metodológicos e nas formas de entender as peculiaridades que envolvem os jovens estudantes. Essas considerações estão de acordo com as reflexões trazidas anteriormente sobre a necessidade de superar as lógicas excludentes e discriminatórias da sociedade. Na proposta da escola fica explícito no PPP (2015) que:

Na escolha teórica, e também política, pretende-se formar um indivíduo crítico, capaz de compreender seu tempo histórico e nele agir com consciência. Trata-se, sem dúvida, de uma proposta ambiciosa, que ofereça ao estudante uma formação ampla, porém rigorosa e necessária para o enfrentamento da realidade social, econômica e política (p. 39).

Para este ambicioso alcance, nas palavras da equipe da escola, cabe um *ir além*, considerando que o avanço das reflexões e ações para o Ensino Médio, implica na compreensão efetiva de duas questões principais em suas estreitas relações: o jovem estudante e o currículo. Na pesquisa realizada, a equipe escolar de professores e pedagogos, apontou a necessidade de problematizar, questionar, refletir e aprofundar os domínios, conhecimentos e novas abordagens sobre os estudantes do Ensino Médio, para obter elementos para as novas possibilidades de interesses e motivações dos sujeitos que frequentam este nível de ensino naquela escola. Atender a este contingente de estudantes pressupõe considerá-los em sua fase de juventude, na qual a busca de novos horizontes inclui as análises criteriosas do currículo, as metodologias adequadas e seus desdobramentos, o acolhimento e atendimento aos interesses e motivações dessa fase da vida social e cultural.

Esses processos e os questionamentos que deles decorrem passam pela necessária organização e reorganização da formação docente continuada em serviço, no espaço-tempo escolar. Este implica na constituição real de um ambiente de reflexão, estudo, pesquisa e debate a respeito do Ensino Médio e de suas emergências na escola contemporânea. Importa especialmente, buscar formas de superação das questões dicotômicas que perpassam o Ensino Médio, circunscritas entre a entrada na Universidade e/ou o ingresso no mercado de trabalho. Torna-se de fundamental importância a instauração de mecanismos curriculares e pedagógicos mais próximos aos processos culturais, conhecimentos e necessidades dos jovens do Ensino Médio, e esta é uma tarefa dos pedagogos também.

Kuenzer (2005), de forma pertinente, aponta que:

A escola pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural (p. 43).

Essa produção de conhecimento se efetivará mediante a presença de profissionais realmente envolvidos em um projeto de escola que considere as mudanças em todos os setores da sociedade e ancorem suas proposições pedagógicas em aspectos que contribuam para a formação humana, via a socialização dos saberes.

Nesta perspectiva, aborda-se a seguir, aspectos referentes ao Currículo Escolar do Ensino Médio considerado na esteira dos Estudos Culturais.

1.3. O pedagogo, os professores e o Currículo Escolar do Ensino Médio: O que é importante ensinar e como levar à aprendizagem?

Ao desenvolver o seu papel de propagadora da cultura humana, a escola delimita e define quais elementos e quais conteúdos são necessários e devem ser selecionados num determinado tempo e espaço de escolarização. Esses elementos são “marcados” pelos aspectos que constituem o currículo escolar. Macedo e Macedo (2012) definem e apresentam o currículo como:

[...] um dispositivo sócio-educacional que se configura nas ações de conceber / selecionar / produzir, organizar, institucionalizar, implementar / dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma dada formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com o conhecimento eleito como formativo e educativo (p. 9 – 10).

Percebe-se então o currículo, como o dispositivo de ação na escola, no qual constam as possibilidades do acesso à seleção de cultura previamente definida e também aquela que é vivenciada nas rotinas escolares. Constituem as prescrições de uma Proposta Pedagógica Curricular da escola e as práticas desse conjunto de elementos definidos de forma participativa.

Sobre o currículo escolar, Sacristán (2000) enumera variadas concepções e/ou visões que nele são percebidas:

[...] o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de

ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor, o currículo como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas - como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (p. 14).

Portanto, como construção social, articulado a variados outros processos pedagógicos, o currículo escolar atualiza-se, condicionado pelas variantes contextuais e históricas. No caso dessa pesquisa, e tomando a escola pesquisada como base de intervenção, o desenho curricular, nas palavras de Sacristán (2000), a ser almejado é “o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma”. Esta também é a perspectiva pela qual este trabalho de pesquisa busca problematizar e propor o processo de ensino-aprendizagem e formação humana que os professores desenvolverão no Ensino Médio.

Nesta direção, Macedo e Macedo (2012) esclarecem que o currículo escolar:

veicula uma formação ética, política, estética e cultural, nem sempre explícita (âmbito do currículo oculto), nem sempre coerente (âmbito dos dilemas, das contradições, das ambivalências, dos paradoxos), nem sempre absoluta (âmbito das derivas, das transgressões), nem sempre sólida (âmbito dos vazamentos, das brechas) (p. 10).

Essas oscilações nas decisões e práticas referentes ao currículo pensado e de fato concretizado nas rotinas escolares são consubstanciadas nos desafios cotidianos da teoria e da prática docente e servem de impulso para as práticas dos professores. Como “produto das relações e das dinâmicas interativas” (MACEDO E MACEDO 2012, p. 10) o currículo vai constituindo o aceitável e o renegado no âmbito de saberes e práticas escolares. Para além de ser apenas o rol de conteúdos a ser ensinado, o currículo encerra em si um conjunto de cenas da vida intra e extraescolar e configura aquilo que pode ser chamado de *saber escolar*.

Chervel (1999) considera fundamental a concepção de saber escolar para superar o pressuposto de que o conhecimento é produzido exclusivamente fora da escola e que esta instituição somente é capaz de transformar-se, a partir das intervenções das elites intelectuais ou pelo poder político-institucional.

Complementando essa evidência, destaca-se o pensamento de Saviani (1991), segundo o qual a existência do saber sistematizado por si só, não é suficiente para a escola existir, é preciso que este saber mesmo, seja dimensionado e sequenciado num espaço tempo determinados para que então, venha a ser considerado saber escolar.

Ao analisar o currículo como prática discursiva, Lopes e Macedo (2011) assim o configuram:

É uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria [...]. o entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócuas distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o leitor, mas que o faz apenas parcialmente (p. 41 – 42).

Silva (1999) explicita que, ao tornar os conhecimentos em saberes escolares, estes “são traduzidos, transpostos, deslocados, condensados, desdobrados, redefinidos, sofrem, enfim, um complexo e indeterminado processo de transformação” (p. 13). Nada disso ocorre de forma espontânea, natural. Tudo é feito como resultado de forças, de tensões, de contradições, de tomadas de decisões e, até, de conflitos, que necessitam ser mediados por ações que justifiquem as escolhas e esclareçam os aspectos que venham a constituir aquilo que se torna cultura escolar. A cultura escolar permeia o processo curricular que se desenvolve na instituição escolar.

Para Forquin (1993), a cultura escolar pode ser definida à luz de uma organização própria e peculiar. Declara o autor que a cultura escolar é:

o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habilmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (p. 167).

Viñao Frago (2000) explica que a cultura escolar está ligada à política educacional e ao contexto econômico, social e político e, de modo geral, se expressa por leis, normas, programas, propostas e orientações que regem a

educação, incluindo aí, o currículo escolar. Este mesmo autor diferencia a cultura escolar de cultura que se constitui na escola explicitando que:

esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 100).

Nessa direção, Candau (1998) refere-se às formas atuais pelas quais o currículo escolar se organiza, as quais ignoram a diversidade cultural e social, e estão pautadas nos preceitos da homogeneidade:

A cultura escolar predominantemente nas nossas escolas se revela como engessada, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças, jovens a que se dirige e à multiculturalidade das nossas sociedades. Parece que o sistema público de ensino, nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso a todos os conhecimentos sistematizados de caráter considerado universal, além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica [...] (p. 182).

Considerar, pois, as questões da cultura escolar e da cultura *da* escola significa considerar, segundo Dayrell (1996), especialmente a partir da década de 1980, um novo eixo de análise da instituição escolar. Dayrell (1996) afirma que a escola passa a ser pensada para além de análises deterministas, nas quais as macroestruturas pesam na determinação da instituição escolar. As pessoas dentro dessa perspectiva são tratadas enquanto autores e sujeitos do mundo, estando no centro do conhecimento. Essas análises irão privilegiar a ação dos sujeitos, juntamente na sua relação com as estruturas sociais, sendo a instituição escolar resultado de um confronto de interesses. A escola será entendida como um espaço sociocultural.

Analisar, pois, a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural

implica assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 1996).

Priorizar, portanto, no interior da escola, os processos de formação continuada para que os professores adquiram domínio dos fundamentos de sustentação de currículo e ensino das disciplinas que integram a Educação Básica da escola pública, torna-se uma dimensão do trabalho do pedagogo e dos professores, considerando as questões presentes nos processos de constituição cultural e social contemporâneos em sua relação com a escola e sua função social. Acredita-se que a consistência na formação dos professores, seja a forma de consolidar princípios pedagógicos e curriculares que possam contribuir para a melhoria dos processos de ensinar e aprender conteúdos que possibilitem a compreensão dos estudantes dos processos sociais e culturais contemporâneos.

Nesta direção, acredita-se que é no “chão da escola” que as propostas curriculares do Ensino Médio são consolidadas pela prática evidenciada e vivida pelos professores em suas áreas de atuação. O pedagogo, profissional presente nas escolas estaduais do Paraná, em sua função de gestor e organizador do trabalho pedagógico, pode contribuir via processos de assessoramento pedagógico, político e sócio cultural sistemático aos docentes para que a incorporação dos conceitos e da fundamentação de propostas e práticas pedagógicas seja guiada pelo sentido e pelo significado da cultura escolar como processo pautado a partir da cultura *da escola*, produzida por seus profissionais.

Para a efetivação dessas intencionalidades éticas e pedagógicas, considerando a cultura dos professores e profissionais da escola, como parte integrante da ação mediadora dos pedagogos, torna-se importante destacar como prática concreta o cultivo de formas participativas para a construção do Projeto Político Pedagógico da Escola, sobre o qual será abordado a seguir.

1.4. O Projeto Político Pedagógico da Escola e a Proposta Pedagógica Curricular diante das necessidades do Ensino Médio

Ao considerar o contexto cultural, social e econômico em sua complexidade dinâmica e paradoxal que caracteriza a sociedade contemporânea, percebe-se a necessidade de considerar a escola pública estadual de educação básica, para detectar as dimensões relativas aos processos a serem desenvolvidos em seu

interior. Rios (1993, p. 45) aponta que a escola “tem características específicas e cumpre uma função determinada, na medida em que está presente e é constituinte de uma sociedade que se organiza de maneira peculiar, historicamente.” Nesse espaço, o professor constrói e concretiza sua prática, constituindo sua compreensão, seus modos de agir e suas formas de trabalho.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é o documento de maior amplitude das instituições de ensino. Construir o PPP de forma coletiva implica problematizar a escola que se tem na tentativa de construir a escola que se quer, e para isso, “a escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico” (VEIGA, 2000, p. 22).

Este documento é um instrumento de trabalho que indica um rumo, uma direção e deve ser construído com a participação de todos os agentes escolares, como explicam André (2001) e Veiga (1998). Ele “é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade” (ANDRÉ, 2001, p. 189) e é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola de formar indivíduos que sejam participativos, responsáveis, compromissados, críticos e criativos.

Vasconcellos (1995) reforça este entendimento, afirmando que o Projeto Político Pedagógico:

é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição (p. 143).

Segundo Veiga (2003) o Projeto Político Pedagógico visa a qualidade em todo o processo educacional, e fundamenta-se em princípios de igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização docente: a) Igualdade, no que se refere a condições para acesso e permanência, o requer mais do que a expansão quantitativa de oferta: a ampliação do atendimento com manutenção da qualidade; b) Qualidade, por sua vez, compreendendo duas dimensões: a dimensão técnica, que enfatiza os instrumentos e os métodos, e a dimensão política, voltada para os fins, valores e conteúdos; c) Gestão democrática, que abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, propiciando a participação

coletiva, a reciprocidade, a solidariedade e a autonomia; d) Liberdade, princípio associado à ideia de autonomia. Ambos fazem parte da natureza do ato pedagógico, articulação entre limites e possibilidades. Refere-se à relação entre administradores, professores, funcionários e alunos e destes com um contexto social mais amplo e, por fim, e) Valorização docente, refere-se a formação, inicial e continuada, condições dignas de trabalho, incluindo recursos didáticos, físicos e materiais, dedicação integral, redução do número de alunos por sala, remuneração, dentre outros.

Estes princípios balizam a construção do PPP, e fundamentam o processo de discussão coletiva, pelas quais os integrantes da escola percebem o seu papel na proposta da escola, e definem quais caminhos devem seguir para construir e constituir a escola que querem, visando o alcance da sua função social.

No Estado do Paraná¹⁴, o PPP oficialmente apresenta-se como processo a ser construído coletivamente, em consonância com as determinações legais do sistema público de ensino. Sua continuidade deve ser a médio e longo prazo, para ser concretizado, de acordo com a realidade da escola. A temporalidade para a consolidação do PPP diz respeito a trabalhar num horizonte histórico do futuro a partir do presente.

Na escola na qual se realizou a pesquisa, as questões políticas e pedagógicas são revistas anualmente, sendo que a redação do PPP é atualizada a cada três anos.

Ao tratar do atendimento aos alunos do Ensino Médio, o PPP (2015) da escola assevera que,

construir uma identidade para o Ensino Médio pressupõe reconhecer a complexidade desses sujeitos e pensar num currículo que contribua para sua formação crítica. Talvez um começo seria apresentar-lhes os saberes escolares de um ponto de vista questionador, contextualizado, interdisciplinar, quebrando a rigidez que a legitimidade social e o estatuto de verdade dão a eles (p. 39).

Adiante, o documento apresenta que o ensino dos conhecimentos científicos deverá “estimular a reflexão filosófica e a criação e interpretação artística” por parte dos alunos (PPP, 2015, p. 39). Com relação ao papel do professor, o texto do PPP reforça que “o professor trabalhe sob a sustentação de reflexões teórico-

¹⁴ O Projeto Político Pedagógico, em seus princípios, fundamentos e encaminhamentos, deve ser construído coletivamente e aprovado pelo Conselho Escolar, conforme previsto na Deliberação nº 14/99 – CEE, no artigo 2º e no artigo 6º, § 1º da Deliberação nº 16/99 – CEE.

metodológicas, de modo a recriar sua prática educacional cotidiana, reconhecendo-se numa função social de primeira grandeza” (PPP, 2015, p. 40).

A PPC (Proposta Pedagógica Curricular) da escola pesquisada foi elaborada pelos professores. Ao referir-se aos conteúdos que devem fazer parte da PPC, o texto do PPP (2015) da escola pesquisada, reafirma que “a produção da arte, da técnica e da ciência, mediada pelas relações sociais, gera também uma reflexão crítica sobre o já constituído, sobre o ser, a ação e o conhecer que se concretiza na dimensão filosófica do conhecimento” (p. 38). Assevera neste sentido que os conteúdos:

deverão incorporar uma reflexão crítica a respeito dos constructos históricos que transformaram o trabalho criador em trabalho alienado. Ainda, deverão propiciar uma análise sobre a produção científica e tecnológica, consideradas formas hegemônicas do trabalho socialmente valorizado, e suas implicações sociais, éticas, ambientais, de modo que os interesses que levaram à produção e à fragmentação tanto do trabalho quanto do conhecimento sejam colocados em discussão (PPP, 2015, p. 38).

Estas questões balizam as escolhas de conteúdos e metodologias adotadas e realizadas pelos professores e conduzem o processo de reflexão e discussão para a seleção de conteúdos e organização do que deverá ser ensinado.

Ao observar o movimento de construção do PPP e da PPC da escola pesquisada a partir do ano de 2009, percebe-se um grande avanço, especialmente por sua elaboração ter se dado de forma participativa. Esta participação não foi harmônica, tendo apresentado conflitos e negociações, divergências e convergências. Tais questões foram resolvidas a partir de decisões coletivas, indicando uma nova forma de organização escolar que rejeita o seu caráter hierárquico, prescritivo e autoritário. Assim, a elaboração do PPP constitui-se em um momento de aprendizagem democrática, na qual todos os integrantes da escola tiveram voz e vez de contribuir, sugerir, questionar e, sobretudo, inserir-se na construção dos documentos mais importantes da escola. Além disso, tem-se notado que por ser resultado de ampla discussão, os documentos tornam-se vivos no dia a dia da escola, nas vivências de seus integrantes. Afinal, os documentos não pertencem a uma pessoa ou a um grupo que o elaborou, mas a todos.

Como afirma Vasconcellos (2002, p. 21):

O Projeto tem uma importante contribuição no sentido de ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola, criar um clima, um ethos onde professores e equipe se sintam responsáveis por aquilo que lá

acontece, inclusive em relação ao desenvolvimento dos alunos. De certa forma, é o Projeto que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização e, através disto, permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade e com os órgãos dirigentes.

Na escola pesquisada constata-se que o PPP, sendo resultado de elaboração coletiva, tem contribuído de forma substancial na construção da autonomia, uma vez que leva a comunidade escolar a participar de seu planejamento. O Projeto tem oferecido possibilidades para a organização do trabalho da escola, instigando a participação coletiva e instituindo práticas democráticas no cotidiano escolar.

É importante salientar, no entanto, que um Projeto Político Pedagógico democraticamente construído não garante por si só que a escola ofereça um ensino de melhor qualidade, mas permitirá que seus integrantes questionem os rumos e interfiram em seus problemas. É possível assim verificar que se tornam conscientes de suas potencialidades e de maneira coerente buscam solucionar as dificuldades que são oriundas da prática diária na escola, possibilitando um processo com melhor qualidade e aberto a uma sociedade em constante mudança.

O sentido principal da construção do PPP de uma escola é o de garantir também a participação dos estudantes, para que nele possa constar aquilo que os caracteriza, nas dimensões cognitivas, intelectuais, culturais e sociais. Em se tratando do Ensino Médio, os estudantes adolescentes e jovens compõem seu alunado. Este público com peculiaridades em seus modos de pensar e organizar-se, anseia por um espaço escolar no qual sua identidade seja respeitada e sua voz seja ouvida. Por isso, faz-se necessário estabelecer a ligação entre o pensado no PPP e o realizado em consideração aos estudantes.

1.5. Os estudantes e a categoria “Juventudes”: as mudanças e motivações necessárias à escola contemporânea de Ensino Médio

No contexto de mudanças analisado, em função do PPP, e considerando as necessidades de formação docente continuada em serviço como parte do processo de desenvolvimento profissional, coube situar alguns aspectos preponderantes com relação aos estudantes do Ensino Médio. Essas discussões são recentes e referem-se à reorientação das políticas pedagógicas e socioculturais na escola básica. Neste caso focaliza-se a formação continuada de professores diante do momento em que

os estudantes vivem sua juventude, suas expectativas e a busca de formas de aprender e socializar-se em uma sociedade de mudanças constantes e velozes.

Torna-se fundamental localizar as questões inerentes a esse conjunto de indivíduos que frequentam a escola de Ensino Médio, com uma gama de interesses, objetivos, sonhos e particularidades a serem compreendidas e levadas em conta na proposta pedagógica e de formação destes estudantes.

De acordo com Dayrell (2003), “construir uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais” (p. 41). As imagens de como os jovens são vistos interferem e criam dificuldades na compreensão desses sujeitos em sua totalidade. Segundo o autor, existem modelos de jovens socialmente construídos, cujas imagens devem ser questionadas para que não permaneça uma análise negativa ao se definir o que se entende por “juventudes”.

Segundo Dayrell (2003) uma das concepções mais arraigadas sobre a juventude diz respeito à visão desta fase, como uma condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser”, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro do aluno, tende-se a negar o presente vivido dos jovens como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro.

Além da visão da transitoriedade que marca essa etapa da vida humana, Dayrell (2003) aponta outras imagens relacionadas à juventude. Trata-se de uma visão romântica, cristalizada a partir dos anos de 1960, e que define a fase da juventude como um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos, marcado por experimentações e irresponsabilidade.

Essas noções, ainda convivem com outra imagem, “a juventude vista como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade” (DAYRELL, 2003, p. 41). O autor aponta que a esta ideia há a tendência em considerar a juventude como um momento de distanciamento da família, apontando para uma possível crise da família como instituição socializadora.

Levando em consideração esses modelos do que é *ser jovem*, “não conseguimos apreender os modos pelos quais os jovens, principalmente se forem das camadas populares, constroem as suas experiências” (DAYRELL, 2003, p. 41).

Algumas questões podem ser formuladas, no entanto, com relação aos estudantes que frequentam o Ensino Médio: Quais são as expectativas dos estudantes com o ingresso e participação neste nível de ensino? O que precisam para se sentirem motivados e interessados pelas aulas? Quais são os planos para o futuro e para a continuidade dos estudos a serem levados em conta no Ensino Médio?

Assim, o desafio nacional da escola pública para o Ensino Médio seria incorporar mais estudantes com melhor aprendizado, em função de um compromisso político necessário ao jovem e à cidadania contemporânea. Nesta perspectiva, discutir o Ensino Médio, diz respeito a reconhecer na juventude uma categoria a ser pesquisada e caracterizada, para que se possa refletir sobre a questão da identidade do jovem neste nível de ensino, como propõe Dayrell (2003).

O perfil dos alunos do Ensino Médio, descrito por Dayrell (2003), refere-se a um público que busca uma escola que lhes proporcione chances mínimas de preparo ao trabalho futuro e que se articule com suas experiências de jovem.

Dayrell (2009) analisa que o trabalho para os alunos do Ensino Médio faz parte de suas reais preocupações e, neste contexto, enquanto alunos trabalhadores tendem a desistir da escola. A evasão escolar é um problema sério e muito presente nas estatísticas¹⁵ nacionais do alunado Ensino Médio. Esta evasão pode indicar a falta de sentido atribuído aos ensinamentos ou conteúdos ministrados na escola para esta faixa etária. Torna-se necessário ressignificar a instituição escolar, considerando as transformações da sociedade e os processos culturais gerados por novas relações sociais e pela utilização das mídias digitais.

Além disso, a escola atual precisa estar atenta aos novos estudantes que estão sendo formados pelos processos culturais e sociais gerados pelas transformações sociais recentes. Segundo Dayrell (2007), essas transformações estão produzindo sujeitos com estilos de vida, valores e práticas sociais que os tornam muito distintos das gerações anteriores. Compreender tais processos de mudança é importante para entender as dificuldades nas relações entre os jovens e a escola. Nesta perspectiva, uma escola que busca uma sintonia com o momento social, pressupõe uma reflexão conjunta entre os docentes e os pedagogos. A

¹⁵ Dayrell (2009) aponta que, segundo dados do IPEA (2008), há uma frequência líquida no Sul/Sudeste de 58%, contra 33,3% no Norte/Nordeste. Em que pese essa presença ser expressivamente maior na Região sul do país, observa-se um quadro reiterado de desistência da escola também nessa região.

ausência de articulação entre os conteúdos curriculares, as mudanças contextuais e a discussão dos problemas da aprendizagem na escola, tende a prejudicar a organização do trabalho pedagógico e o planejamento de metas e ações para a educação escolar no Ensino Médio.

Sabe-se que a questão dos problemas de aprendizagem está presente desde o início da escolarização e notadamente neste nível de ensino. Os resultados apurados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM¹⁶) mostraram dados preocupantes em 2015, indicando que 500.000 estudantes tiveram nota insuficiente ou zeraram a nota na redação. Os dados de avaliação em ampla escala (SAEB¹⁷) indicaram que 42% dos alunos do 3º ano do Ensino médio em escolas brasileiras estão nos estágios muito abaixo do esperado para este nível de ensino na avaliação da aquisição e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Atualmente, há um desafio ao país que é garantir a melhoria da qualidade de ensino aos estudantes que ingressam no Ensino Médio, no qual a aprendizagem das disciplinas se caracteriza pela terminalidade do Ensino Fundamental.

No cenário das Avaliações externas, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA¹⁸), o Brasil se encontra nas últimas posições num contingente mundial de mais ou menos setenta países. Segundo dados do PISA – 2015, o Brasil ocupa a 60ª posição. Em primeiro lugar está Cingapura, seguido de Hong Kong e Coreia do Sul e, na última posição, está Gana. As últimas quinze posições ficaram com os países sul-americanos Argentina em 62º, Colômbia, em 67º, e Peru com 71º lugar¹⁹.

No âmbito destas mudanças, está o ingresso de um contingente de jovens para os quais a escola não tem respondido às novas formas de conhecer, de ser e

¹⁶ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma prova elaborada pelo Ministério da Educação para verificar o domínio de competências e habilidades dos estudantes que concluíram o ensino médio e é composto por quatro provas de múltipla escolha, com 45 questões cada, e uma redação.

¹⁷ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso: 10/02/2016.

¹⁸ O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos> Acesso: 10/02/2016.

¹⁹ Fonte: OCDE/ MEC – Inep; Disponível: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/05/brasil-ocupa-60-posicao-em-ranking-de-educacao-em-lista-com-76-paises.html>, Acesso 20/11/2015.

de se comunicar na sociedade atual. Há de se considerar que muitos estudantes adolescentes e jovens do Ensino Médio estão em um momento que vivenciam a busca e mesmo o ingresso no mercado de trabalho. Segundo Dayrell (2012):

A condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. É comum a iniciação ao trabalho ocorrer ainda na adolescência, por meio dos mais variados 'biscates', numa instabilidade que tende a persistir ao longo da juventude (p. 313).

O tema *trabalho* está presente no cotidiano dos alunos do Ensino Médio. Muitos já trabalham ou em breve exercerão uma função laboral. A importância da escola em contemplar no seu planejamento as diversas situações e realidades dos alunos, influencia diretamente o interesse e o desempenho escolar.

Neste sentido, Dayrell (2007) aponta que o cotidiano escolar:

convive com uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias, individuais ou coletivas, de transgressão e de acordos; um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração ou reelaboração expressas pelos sujeitos sociais, fazendo da instituição educativa um processo permanente de construção social (p.1118).

Essa “trama de relações sociais” é constituída pelas “juventudes” que frequentam a escola. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNs) destacam a conscientização da existência de várias juventudes, abordando também a individualidade de cada aluno. À escola de Ensino Médio cabe oferecer uma educação direcionada ao bom desenvolvimento do conhecimento escolar e pessoal.

Nesse contexto, o trabalho dos pedagogos consiste em apoiar os professores com relação as necessidades dos jovens estudantes do Ensino Médio. Cabe discutir com os professores durante a formação continuada as propostas para o Ensino Médio da última década, para situar as formas que devem tomar o trabalho educacional escolar nesta fase de ensino.

Ainda considerando as configurações da sociedade atual, mais do que nunca, as exigências por frequentar a escola são ampliadas gradativamente, indo da primeira infância até quase à fase final da juventude. Nesse sentido, “ser aluno é frequentar o sistema educacional em todos os níveis em que ele opera na nossa sociedade” (INFORSATO 2011, p. 59).

Nesse sentido, o autor referiu-se à modernidade, na qual os conteúdos do currículo jesuíta foram substituídos por uma seleção de conteúdos que formaram a base do currículo de uma escola idealizada para ser acessível e obrigatória a todas as crianças e jovens. Para o autor, a projeção da universalidade como alcance da escolaridade e a difusão do conhecimento em outros registros, não alteraram, a ideologia envolvida na preparação do aluno, na sua substância e forma. Afirma, no entanto, Inforsato (2011) que a escola:

continuou a ser um lugar apartado da convivência social, sujeita a tempos rígidos, hierarquizada nas funções e sequenciada nos conteúdos. O preparo que se projetou para o aluno com a intenção de fazer com que ele incorporasse o valor da nação e de viver em um estado republicano, esboçou um arremedo da cultura erudita por meio de transmissões e exercitações que não se distanciavam de maneira significativa da fórmula eclesiástica (p. 60 – 61).

Numa clara alusão ao distanciamento que a escola vai estabelecendo, como rejeição às concepções do ensino eclesiástico, o autor salienta a pouca alteração que o indivíduo, enquanto aluno, encontrou na instituição escolar com o passar tempo. Alteraram-se algumas práticas, mas, em essência, os procedimentos escolares continuaram iguais. A recepção das propostas oficiais, as atividades pedagógicas, as relações professores e alunos, entre os profissionais e a comunidade externa, as formas de avaliação, entre outras, calcados na escola tradicional e em estatutos da modernidade, continuam reproduzindo modelos de homogeneização e resistência às modificações já urgentes na escola contemporânea. Essas práticas, presentes no âmbito institucional da escola, constituem o que pode se definir como *cultura escolar*.

Para Forquin (1993), ao construir e estruturar um sistema organizacional voltado ao ensino e à aprendizagem, a escola seleciona aos alunos uma porção de cultura por meio de “configurações cognitivas específicas (os saberes e os modos de pensamento tipicamente escolares)” (p. 17). Essas configurações, segundo o autor, vão além do papel pedagógico atribuído à escola e instituem-se como uma *cultura escolar*, a qual possui uma dinâmica própria.

Ao ser inserido no contexto escolar, espera-se que o aluno assimile a cultura escolar, sendo esta uma característica muito forte da escola. Inforsato (2011) explica que:

Até o final do século XIX, a escola nunca levou em conta a natureza psicológica do aluno, mesmo porque o entendimento sobre a criança não passava por reflexões mais profundas e nem se desejava isso. Assim, a educação tradicional, trazida ainda das práticas e propósitos jesuítas, sempre pretendeu moldar a criança dentro de seus parâmetros, solidificando assim o papel do aluno dentro da escola. E este papel se perpetuou através dos séculos seguintes a despeito de compreensões, de movimentos e até de legislações que expressaram a infância e a juventude a partir de outras referências (p.61).

Apesar de alguns avanços nas formas atuais de perceber o aluno, ainda persistem em muitas escolas, as práticas pedagógicas que reproduzem as concepções e práticas do ensino racional técnico, de concepções que reforçam as visões tradicionais comportamentais, alimentando as ambiguidades ainda presentes na escola brasileira.

Na atualidade, como já se mencionou anteriormente, ao mesmo tempo em que a escola advoga para si a possibilidade de práticas emancipadoras, que constam em seus Projetos Políticos Pedagógicos, a necessária construção de indivíduos críticos e possíveis transformadores, insiste em manter as características de uma instituição disciplinadora e com características de homogeneização. Neste sentido preconiza a manutenção da ordem, da comunicação unilateral do professor para o aluno, “do aluno apenas como sujeito representativo de um grupo que deve responder às exigências uniformes da escola” (SACRISTÁN, 2005, p.139).

Essa ambiguidade reforça os elementos da cultura escolar que legitimam e a caracterizam. Nessa teia contextual, é possível situar o aluno do Ensino Médio, como indivíduo jovem, que procura na escola, não somente os conhecimentos acadêmicos, mas também, as contribuições da escola para a sua própria construção identitária e de formação humana, para boa parte de suas vidas.

Buscar entendimentos sobre o jovem do Ensino Médio significa superar uma noção de homogeneização e sua naturalização, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades singulares (DCNEM, 2013, p. 156-157). Demanda também compreender que o jovem do Ensino Médio, em seu papel de aluno, precisa ser compreendido na multiplicidade das manifestações de sua identidade.

A escola, em seu papel formativo, como menciona Inforsato (2011), tem o papel/função de aprofundar as compreensões do que pode ser chamado de:

[...] ofício de aluno, isto é, o que o aluno deve fazer, quais são as suas atividades, que lugar ele tem na instituição escolar, [que] está fortemente

vinculado às visões que tem a ordem disciplinar como a finalidade central. A escola, desse modo, assumiu um caráter de cuidado e preparo das crianças e dos jovens que fez desse ofício algo desprovido de prazer, porque submeteu o aluno a controles tão rígidos que, coletivamente, gerou mais deseducação do que aquilo que se almejava. Em função desses controles, são frequentes as manifestações dissimuladas, as fraudes e outros tipos de burla que são naturais em esquemas de sobrevivência diante de ambientes opressores (INFORSATO 2011, p. 64).

Ao apresentar a questão da burla como forma de defesa dos jovens, o autor salienta o controle escolar como uma espécie de não-consideração daquilo que constitui as singularidades da juventude. As práticas escolares do Ensino Médio, nesse caso, consideram o jovem apenas como um ser passivo, à mercê de suas imposições. Entender o aluno do Ensino médio a partir da categoria “juventudes”, almejando processos formativos mais autênticos, torna-se então, imperativo.

A partir dessas observações, pode-se inferir que a juventude é, de fato, parte de um processo bem mais amplo de constituição de sujeitos, com as especificidades que marcam a vida de cada indivíduo. Sendo um momento determinado, a juventude não pode ser reduzida apenas a uma passagem, ela tem a sua importância em si mesma. Isso requer compreendê-la para além da preparação para o futuro. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve, e pela qualidade de trocas que este período proporciona (DAYRELL, 2003, p. 42). Portanto, ao considerar os jovens que estão presentes no Ensino Médio, faz-se necessário o conhecimento de como esses jovens constroem seu “modo de ser jovem”, e nesses “modos”, quais suas especificidades, tratadas a partir de sua diversidade, compreendendo esses jovens como sujeitos sociais e culturais.

Para isso, a definição do que ensinar, de como ensinar e de como os jovens do Ensino Médio aprendem, o que valorizam e como se relacionam, tornam-se questões preponderantes para aqueles que atuam com o público dessa etapa de ensino.

Charlot (2013) salienta que o aluno é uma pessoa que tem uma origem social, que marca a sua constituição enquanto sujeito. Não se reduz, porém, a estas circunstâncias históricas e sociais porque é também, um ser singular, alguém que interpreta e dá um sentido ao mundo, à sua vida e à sua história. Em se tratando, especificamente, do aluno que frequenta Ensino Médio, este é uma pessoa de um tempo histórico específico, que sofre as influências dos movimentos e das determinações de sua época.

Neste sentido, Pimenta (2012) refere-se à necessidade de novas reorientações à escola, apresentando que “a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria” (Idem, p. 25).

Aos professores e pedagogos que atuam no Ensino Médio, caberá observar as questões relativas à cultura do jovem e à cultura escolar e da escola, para desenvolver seu trabalho em prol da aprendizagem mais efetiva e que contribua para o desenvolvimento desses alunos.

Para atingir tal intento, no contexto da contemporaneidade, a autora sugere que ocorra um “processo de construção da identidade dos professores no curso de licenciatura” (Idem, p.25). Esta identidade, pautada na construção de vários saberes da docência, seriam a chave para práticas em sala de aula que resgatam e consolidam a tomada de consciência das necessidades dos jovens estudantes do Ensino Médio. A incumbência dos pedagogos diz respeito às mudanças necessárias aos processos da formação continuada em serviço em apoio ao trabalho dos professores diante dos desafios da docência neste nível de ensino.

CAPÍTULO 2

2. A AÇÃO MEDIADORA DOS PEDAGOGOS NO TRABALHO COM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Nos últimos anos, especialmente a partir dos anos noventa, a profissão de pedagogos e professores tem sido colocada como foco de preocupações e questionamentos no cenário da educação escolar. Diversos autores têm-se debruçado em realizar aprofundamentos teóricos e pesquisas sobre a formação e desenvolvimento profissional docente como processo também necessário ao avanço das práticas escolares na atualidade. Esse interesse não ocorre apenas no Brasil, mas em outros países ocidentais. Para Tardif e Lessard (2013) “o ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa que exige, daqueles e daquelas que a exercem, a existência de um verdadeiro profissionalismo” (p. 9).

Essa afirmação justifica, em certa medida, o quanto a atividade dos profissionais da instituição escolar carece de reflexões e análises mais aprofundadas. Essas reflexões e constatações levam a tomar esta questão como ponto de partida para as problematizações propostas nesta dissertação, sobre a ação mediadora do pedagogo considerando a formação dos professores na educação escolar.

Verifica-se um movimento em direção à atenção da pesquisa sobre a atuação e práticas docentes que tem levado à busca de relações mais próximas de interlocução com e entre os profissionais docentes, visando a constituição de carreiras que considerem uma maior autonomia dos professores na escola pública. Vários autores, presentes neste estudo, contribuem com a análise sobre estas questões, como Nóvoa (1995, 2003); Cunha (1999); Esteve (1999); Candau (2011); Pimenta (2012); Tardif (2012, 2013); Imbernón (2004, 2010); Giroux (1993, 1997, 2003); Hagemeyer (2006, 2010), entre tantos outros, que se dedicam a esses estudos e pesquisas em profundidade.

Essas constatações influenciadas pelo contexto de mudanças em todas as áreas da vida humana, trazem à tona, por exemplo, questionamentos sobre as verdades que vigoram na escola como a tradição racional técnica do ensino, o modelo curricular pautado em homogeneidade e conhecimentos hierarquicamente estabelecidos e o distanciamento entre os profissionais pedagogos e professores na

construção do trabalho pedagógico necessário no âmbito da escola brasileira.

De certo modo, as questões caracterizadas referem-se à atuação dos profissionais pedagogos e professores, notadamente da rede pública, sendo que esta não pode se pautar em uma atuação qualquer, ou mesmo movida por ações “que aparecem” na rotina escolar.

Giroux (1997) ao entender os professores como intelectuais, parte do princípio de que “toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento” (p. 161) dignificando a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática e os professores como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fenômeno da capacidade crítica dos jovens” (p. 161). O autor enfatiza que os professores devem “assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (p. 161) sendo isso o compromisso pela formação dos propósitos e condições de escolarização.

Nesta perspectiva, o papel do ensino, não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas e que a categoria de professores intelectuais contribui para o desenvolvimento de sociedades livres e democráticas, bem como a formação destes como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos – papel em termos políticos.

Giroux (1997) argumenta que é necessário “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (p. 163): o *pedagógico mais político* seria inserir a escolarização diretamente na esfera política, pois as escolas representam tanto um esforço para definir o significado quanto à luta em torno das relações de poder por meio de reflexão e ação crítica. Com isso, almeja-se “[...] uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta” (p. 163). O *político mais pedagógico* seria utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora, tratando os estudantes como agentes, utilizando o diálogo crítico e afirmativo e argumentando em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Ao contextualizar a profissão do professor não se pode deixar de considerar o processo de desvalorização histórico ao longo da carreira docente que somado aos problemas da educação escolar no país, tem como consequência os baixos salários, a falta de estrutura de trabalho escolar e os processos de formação inicial e

continuada que ainda são inadequados.

Esta falta de condições de trabalho tem instigado pesquisadores da educação à seleção de temas de estudo que se voltam às questões estruturais da profissão docente. São inúmeros os fatores que contribuem para os deslocamentos da ação pedagógica em direção aos objetivos do ensino, da escola pública e do trabalho docente. Podem ser citados, nesta perspectiva, os levantamentos realizados nas pesquisas de Tardif e Lessard (2012, 2013) relativos às dificuldades agravadas pelo desinteresse do Estado, quanto ao financiamento da educação, à restrições orçamentárias, ocasionando uma lenta e difícil inserção de novos agentes profissionais na escola. A racionalização do trabalho, a competição e o ranqueamento dos estabelecimentos, a instalação de sistemas de indicadores de rendimento e de desempenho, vêm demonstrando que o ensino da escola pública está profundamente afetado pela crise nas formas de disseminação de saberes na sociedade moderna avançada, ou pós-moderna.

Tardif e Lessard (2013) salientam que essa crise, não é a da produção do saber, mas do seu valor e clarifica que,

Parece que o saber perdeu a sua força de unificação e existe agora unicamente sob os modos da dispersão, da fragmentação e da segmentação. As próprias bases da formação escolar se tornam então problemáticas, enquanto os conteúdos e os modos de conhecimento que os professores devem apresentar aos alunos se revelam incertos, contestáveis e contestados (p.11).

A atuação do pedagogo, desta forma, pressupõe uma atuação refletida, planejada e nesta direção, Houssaye (2004), por exemplo, afirma que “o que deve haver em Pedagogia, é certamente uma proposta prática, mas ao mesmo tempo uma teoria da situação educativa referida a essa prática, ou seja, uma teoria da situação pedagógica” (p.12). Pinto (2011) complementa afirmando que, “todo campo de conhecimento produzido pela Pedagogia escolar, só tem sentido ao manifestar-se de diferentes maneiras, nas ações dos diferentes educadores” (p. 75).

Estas ações, no entanto, para Giroux (1997), devem considerar que os professores são intelectuais conscientes de sua atuação que “estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino” (p. 162) e somente a partir disso, tornam-se capazes de educar os estudantes que serão cidadãos ativos e críticos.

Giroux (1987), há décadas atrás, já denunciava as influências de questões

sociais no fortalecimento da crise dos saberes escolares, dizendo, por exemplo, que os futuros professores eram “frequentemente treinados para compartilhar técnicas e para dominar a disciplina da sala de aula, para ensinar um assunto eficientemente e organizar o melhor possível as atividades diárias” (p. 14). Essa caracterização da racionalidade técnica na profissão docente constituiu um investimento na formação de técnicos especializados do ensino, ao invés de contribuir para que o futuro professor fosse levado a pensar “sobre quem é, sobre o que deve fazer na sala de aula, sobre as suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins de uma política escolar específica [...]” (p. 14).

Essas questões, presentes em maior ou menor escala nas unidades escolares ainda hoje, influenciam os modos de se fazer a escola e as maneiras de constituir a cultura escolar. O panorama exposto contribui para situar o lugar social e político desta pesquisa, e de certa forma constitui o investimento desta proposta de investigação, porém, na perspectiva de contribuir para tornar possível a superação das adversidades presentes no plano pedagógico da escola de Ensino Médio. Neste sentido propôs-se a análise das possibilidades das ações mediadoras entre pedagogos e professores que impulsionem práticas docentes qualitativas de ensino e de aprendizagem neste nível de ensino.

Parece necessário superar as práticas na qual os pedagogos desenvolvem ações que prescrevem o trabalho dos professores inibindo o diálogo e a discussão, e limitando práticas salutareas para a construção de ambientes propícios ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, faz-se necessária uma maior aproximação entre o trabalho dos pedagogos e dos professores e os movimentos de suas práticas na tentativa de contribuir com os processos teóricos práticos que realizam na rede pública estadual do Paraná, favorecendo o desenvolvimento profissional dos no âmbito escolar.

Neste sentido, foi importante detectar as expectativas dos professores quanto ao trabalho dos pedagogos, considerando a necessidade de identificar também o inverso, isto é, as expectativas dos pedagogos quanto ao trabalho dos professores. Afinal, diante das mudanças sociais e culturais que interferem nos interesses e necessidades dos estudantes do Ensino Médio, muitas questões têm-se mostrado cada vez mais complexas e apresentam novas demandas para o desenvolvimento do trabalho docente, exigindo por sua vez, movimentos mediadores mais abrangentes e de aprofundamento de compreensões sobre a ação

pedagógica docente nos processos da formação continuada em serviço promovidos pelos pedagogos.

Na sequência, busca-se discutir sobre algumas das questões que fundamentam as escolhas teóricas sobre a profissão dos pedagogos e dos professores, o que implicou em aprofundar aspectos sobre o desenvolvimento profissional docente, em direta relação com os processos da formação continuada em serviço na Hora-atividade.

2.1. Breve histórico sobre a profissão de Pedagogo no Brasil

A profissão do pedagogo, na última década apresenta como tendência que se constata na formação em Pedagogia, a incumbência de organização do trabalho pedagógico, que pode ser remetida à construção, elaboração e articulação do Projeto Político Pedagógico da escola. Essas incumbências apontam para uma reflexão aprofundada sobre a natureza do trabalho pedagógico, o que envolve um processo de retomada e revisão das intencionalidades, concepções e práticas dos professores nas escolas diante das questões referentes à aprendizagem dos alunos e acrescidas às novas necessidades apontadas para a escolarização na sociedade contemporânea.

Na Secretaria de Estado de Educação do Paraná (SEED), Mantenedora das escolas estaduais, o cargo de professor pedagogo foi instituído desde o ano de 2005²⁰, a partir de concurso que ocorreu no ano de 2004. No entanto, antes mesmo da instituição do cargo de professor pedagogo, as escolas estaduais do Paraná já contavam com a presença de profissionais na área pedagógica (não necessariamente formados em cursos de Pedagogia). Esses profissionais, denominados especialistas da educação, concretizavam as ações pedagógicas, sendo admitidos nas funções de orientadores educacionais e supervisores de ensino²¹, e em casos mais específicos de administradores e inspetores escolares.

²⁰ O Edital nº 37/2004 foi o primeiro no qual aparece a designação do pedagogo, prevê o profissional licenciado em Pedagogia. Ressalta-se que no período de 2003 a 2006 houve um avanço: a Lei Complementar 103/2004 faz uma correção no vício acontecendo desde os anos 70, no qual qualquer professor poderia desenvolver a função de supervisor do ensino ou orientador educacional, e estabelece que para o exercício do cargo de Professor nas atividades de coordenação, administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional é exigida graduação em Pedagogia (capítulo IV, artigo 5º e § 4º). (PARANÁ, 2004, p. 2).

²¹ Orientadores educacionais e Supervisores escolares são funções oriundas da separação, no processo de trabalho, das tarefas de concepção (o pensar / decidir) e das de execução (o fazer /

A profissão do pedagogo, presente de forma significativa no mercado de trabalho representado por escolas públicas e particulares tem, no entanto, uma trajetória histórica de ambiguidades quanto aos processos de sua formação e profissionalização.

De forma breve²², serão apresentados alguns dos pontos que marcaram esta formação, os quais produziram diversos níveis de expectativas e rotulações, tal como a prática de fiscalização dos profissionais no trabalho pedagógico escolar ou como prescrição ao trabalho docente e, conseqüente, retirada do poder de decisão dos professores.

A formação em Pedagogia foi marcada historicamente por equívocos e críticas, como apontam Gabardo e Hagemeyer (2014). Nos processos iniciais da formação de professores, pode-se constatar que em um âmbito de fragmentação da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, são criadas as faculdades de educação, que surgiam calcadas em modelos semelhantes ao *teatchers collège* da universidade americana, segundo Cunha (2001).

Neste modelo de formação, os que tivessem interesse em magistério, ingressavam na instituição formadora de professores procurando posteriormente unidades especializadas para cursar disciplinas de conteúdo científico ou artístico. Na formação ofertada havia pouco interesse ou envolvimento dos licenciandos pelos estudos didático-pedagógicos. Constatava-se uma formação nas licenciaturas que confirmava a ideia de que o estudo e a pesquisa os afastariam do magistério.

O curso de Pedagogia foi criado no Brasil em 1939²³, com influências dessa concepção normativa em que eram estruturadas quatro seções fundamentais: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, e uma seção especial de Didática. O curso formava em três anos o bacharel em Pedagogia, habilitado a atuar como técnico em educação. Propunha-se uma complementação a ser feita em Didática, o que pressupunha um ano a mais de formação. Ora como licenciatura (cujo currículo não

realizar a ação) bem próprios dos processos de produção da fábrica. Orientadores e Supervisores têm sua gênese como *habilitações técnicas* do curso de Pedagogia instituídas pelo Parecer Conselho Federal de Educação (CFE) 252/1969, atuando, respectivamente, de forma direta com os professores e mais especificamente com os alunos.

²² A brevidade da abordagem sobre o contexto histórico da Pedagogia se deve ao objeto de estudo em questão, e não tem intenção de desmerecer tal aspecto.

²³ Scheibe e Aguiar (1999) apontam que o curso de pedagogia foi criado no Brasil como consequência da preocupação com o preparo de docentes para a escola secundária e surgiu junto com as licenciaturas, instituídas ao ser organizada a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-lei nº 1190, de 1939.

preparava adequadamente para a docência), ora como bacharel (que não dava conta da atuação em cargos técnicos, instituídos pelo Ministério da Educação), a formação em Pedagogia apresentava uma ambiguidade que se mostrou durante muito tempo presente, sobretudo na profissão dos pedagogos.

No âmago desta forma de ver a formação do pedagogo, está a secundarização da função e da natureza do trabalho pedagógico. A tendência de voltar-se à prática docente como forma de resolver os problemas da educação básica, veio conduzindo a formação do pedagogo e dos professores para a Educação Básica, a uma visão de ativismo na docência e no trabalho pedagógico, voltado aos resultados da aprendizagem. O trabalho pedagógico, segundo Hagemeyer (2008), refere-se ao conhecimento da ciência pedagógica, que demanda o estudo, a pesquisa e as relações desses processos teóricos metodológicos, não se dissociam da prática escolar.

A partir da Lei 5692/69, buscou-se direcionar a formação do pedagogo à concepção do especialista da educação, considerando as habilitações de curta e longa duração, sinalizando para uma ideia de polivalência. Nesse direcionamento, o pedagogo foi formado no âmbito da reestruturação tecnocrática militar na sociedade brasileira, a partir de um novo modelo educacional, fundamentado nos princípios de racionalidade técnica, eficiência e produtividade. Na formação do pedagogo, segundo Hagemeyer (2008), configurava-se a dicotomia entre a função do pedagogo especialista e a do professor que de certa forma foi destituído de sua função, gerando a ausência da identidade profissional docente.

Na década de 1980 o panorama político e social de abertura democrática, oferecia à escola e seus profissionais novos horizontes após um período de vinte anos de ditadura. Nessa perspectiva, a escola era denunciada como reprodutora das desigualdades sociais, no que se refere às condições do acesso e permanência da classe trabalhadora. O período anterior de industrialização no país aproximou a escola aos moldes empresariais e de divisão social do trabalho. Esta divisão de trabalho preconizada nos cursos de formação das faculdades públicas de Pedagogia, configurava-se na formação por habilitações: supervisão educacional, orientação educacional e administração ou direção educacional.

As mudanças de direcionamento na gestão da escola e dos órgãos oficiais educacionais buscavam um profissional que se responsabilizasse pelo processo pedagógico da escola que primeiramente remetia a uma visão generalista desse

profissional. Segundo Hagemeyer (2008), nas Universidades Federais principalmente o novo direcionamento das propostas curriculares a partir de uma visão crítica com base no materialismo histórico dialético marxista deu origem a um movimento bastante forte nas secretarias de educação e universidades de estados brasileiros.

A formação do pedagogo, em algumas universidades, notadamente na Universidade Federal do Paraná, desde 1996, busca a formação de um profissional que possa estar à frente do processo pedagógico escolar em função da organização do trabalho pedagógico. Este profissional, denominado de *pedagogo unitário*, seria o articulador da proposta pedagógica escolar e dos processos da docência, considerando que atua em uma escola atravessada pelas mudanças contextuais contemporâneas.

Contraditoriamente à história de ambiguidade epistemológica e formativa anterior, na construção da formação e profissionalização do pedagogo, a formação em Pedagogia veio adquirindo ao longo de sua história, notadamente no estado do Paraná, um *status* de relevância, que se expressa ao nível do mercado de trabalho requisitado pelas redes públicas de ensino principalmente, mas também pelas redes de ensino particular. Como se problematizou na introdução desta dissertação, ao observar as práticas existentes nas escolas, no entanto, tem-se constatado, de modo geral, uma distância significativa entre o que se prevê, se recomenda e o que se apresenta como vivência e prática nos contextos escolares.

Pode-se ainda constatar que as ambiguidades que foram configurando a função dos pedagogos e a ideia de uma atuação prescritiva e de fiscalização ou de isolamento em um gabinete, de certa forma ainda permeiam as visões dos professores sobre o pedagogo escolar. Esta é uma dificuldade também dos próprios professores e das escolas, que empreendem, no entanto, esforços para conferir identidade a estas funções. Sobre isso, Franco (2012) afirma que:

a escola não está conseguindo produzir as aprendizagens previstas; os professores têm dificuldade para ensinar; os legisladores não sabem o que solicitar; os currículos ainda não definiram o que ensinar; a sociedade titubeia em relação ao para que estudar! (p.39).

A história da profissão do pedagogo, notadamente, com relação à ação dos professores, tem mostrado que esta prática tornou-se muito mais prescritiva, do que de diálogo ou interlocução, o que não tem contribuído com a necessidade do suporte

teórico-metodológico para a atuação docente. Essas práticas carregam as influências da função supervisora, na qual o *pedagogo-supervisor* exerce o controle sobre o trabalho executado pelo professor, ou seja, como a própria denominação sugere, supervisiona o trabalho docente.

Franco (2008) categoriza essas práticas como “Pedagogia técnico-científica”. Segundo a autora, a concepção que sustenta as práticas prescritivas “parte de uma visão mecanicista do mundo e de uma concepção naturalista do homem” (p. 65). Além disso, a perspectiva é de “normatizar e prescrever a prática, para fins sociais relevantes” (p. 66).

Atualmente, entende-se que esse tipo de prática não é mais coerente com o âmbito da prática escolar em que o pensar e o fazer são inseparáveis. A deturpação da ação dos pedagogos, como disciplinadores ou como aqueles que respondem por um excesso de atividades distantes de sua função pedagógica impedem o avanço e o desenvolvimento de uma atuação qualitativa com relação à formação continuada em serviço dos professores.

Em sua análise histórica sobre a Pedagogia, Franco (2008), afirma que em seu fazer social, esta ciência necessita se assumir, [...] “como instrumento político de emancipação dos homens, na direção de reorganizar condições de maior dignidade e igualdade entre os homens. Assim, reafirmo que a Pedagogia, na qualidade de ciência, há que ser formativa, de modo a poder ser emancipatória” (p. 70).

É importante salientar, no entanto, como afirma Pinto (2011) que “nenhum pedagogo materializa todo o conhecimento da Pedagogia” (p. 70), aqui, referindo-se a todo profissional que se forma em Pedagogia. Torna-se compreensível, embora nem sempre aceitável nas diferentes realidades que constituem as unidades escolares que haja uma multiplicidade de práticas, visões, procedimentos e formas de fazer pedagogia no interior da escola.

À medida que a Pedagogia como campo de conhecimento prático não se reduz a um acervo teórico catalogado, finito e estático, que possa ser totalmente transmitido e assimilado por alguém, nenhum pedagogo pode representar a formatação desse conhecimento. (PINTO, 2011, p. 70).

Pinto (2011) ainda reforça que a ação pedagógica, ocorre na interação do pedagogo com os outros agentes da escola: os professores, pais e alunos. É justamente nessa interação, que o pedagogo mobiliza a combinação de teorias e saberes, as quais vão sendo influenciadas pelas experiências pessoais e pela forma

como acontecem as ações mobilizadas por esses agentes. Afirma ainda que é por meio da reflexão filosófica orientada por princípios ético-políticos, que suas ações se identificam (p. 71).

Meirieu (2002) adverte que, em sua atuação, o pedagogo:

[...] sabe que jamais pode agir diretamente nos recônditos do desenvolvimento de um sujeito, que ele jamais pode decidir aprender qualquer coisa no lugar do outro, que ele jamais pode impor nada ao outro pela violência de seus dispositivos, pois, em matéria de educação, impor é o maior sinal de fraqueza: é admitir ser incapaz de tornar desejável aquilo que se quer transmitir, de suscitar a livre adesão do outro (p. 124).

Há então, necessidade de se buscar novas dimensões do trabalho do pedagogo, que inclui a compreensão sobre uma organização estável de ações mediadoras entre os domínios e conhecimentos necessários à docência no Ensino Médio e os professores. Essa dimensão mediadora torna-se, portanto, fundamental no âmbito dos processos de formação docente, em função dos enfrentamentos da escola pública atual.

A mediação empreendida pelos professores, por sua vez, é necessária entre os conhecimentos de suas áreas de ensino e os estudantes da instituição escolar. Este movimento mediador vem sendo permeado pelas mudanças científicas e tecnológicas presentes no ensino e na formação desses estudantes surgindo como uma contingência da escola contemporânea.

Nesta perspectiva, cabe a retomada do trabalho mediador do pedagogo, considerando o movimento de mudanças necessárias aos processos teórico-metodológicos desenvolvidos pelos professores que atuam no Ensino Médio, para analisar as novas necessidades a serem contempladas na docência e nos processos de formação docente continuada em serviço.

Apesar da literatura e do estatuto epistemológico da Pedagogia terem adquirido certo *status* no meio educacional acadêmico, Estrela (1992) alertou que estaria se tornando "[...] uma ciência em vias de constituição de seu estatuto científico". Neste sentido um caminho vem sendo trilhado, o qual demanda um aprofundamento dos processos de mediação no campo da ciência pedagógica.

Cabe observar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96) não focaliza especificamente o papel do pedagogo como mediador da ação educativa, nem se detém nos aspectos da formação específica necessária ao exercício dessa função. Apenas refere-se, no art. 64, que:

A formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional. (BRASIL, 2014).

Nesta falta de clareza quanto à definição do papel do pedagogo, a legislação permite diferentes interpretações, uma vez que coloca no mesmo nível de atuação, tanto a equipe gestora da instituição, quanto a equipe pedagógica, cuja função deve estar diretamente vinculada à prática pedagógica-educativa. É imprescindível que essa questão seja reorientada, no sentido de atribuir ao pedagogo escolar as ações coerentes ao seu estatuto epistemológico de organizar o trabalho essencialmente pedagógico.

No estado do Paraná, a partir da publicação da Lei Complementar 103/2004²⁴, houve a legitimação da necessidade que era percebida no interior das escolas, de superar a separação com relação à articulação pedagógica entre a função de supervisor de ensino e a função de orientador educacional. Essa separação concretizava um trabalho fragmentado, herança do tecnicismo dos anos setenta. A constituição de um trabalho pedagógico articulado no âmbito escolar foi, então, legitimado pelo papel do pedagogo na rede estadual do Paraná.

Os Editais de concurso para a função de pedagogo da rede estadual do Paraná dos anos de 2004, 2006 e 2013, apresentam uma série de atribuições aos pedagogos, incluindo a “organização do espaço-tempo escolar a partir do Projeto Político-Pedagógico e da Proposta Pedagógica Curricular da Escola” para o atendimento e orientação dos professores durante a realização da hora-atividade. Essa prática do pedagogo junto aos professores configura-se na necessidade de uma ação mediadora entre o conhecimento, o currículo, o ensino e a aprendizagem. Nesta perspectiva, a forma de mediação proposta necessita ser questionada, repensada e reorganizada, almejando a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

²⁴ A Lei complementar nº.103/2004 dispõe sobre o plano de carreira dos professores da Rede Estadual de Educação Básica, no artigo 4º, inciso 5º do capítulo III que trata dos conceitos fundamentais, fica evidente que o pedagogo é professor. Portanto, a partir daí, o termo professor-pedagogo foi adotado pelo Estado do Paraná.

2.2. O conceito de ação mediadora na formação de professores e pedagogos

O estudo das relações entre escolarização, atividade mental e desenvolvimento, do ponto de vista de Vigotski (2008), possibilita o redimensionamento teórico e metodológico no âmbito da aprendizagem. Nesse sentido, um dos conceitos²⁵ que admite certa centralidade, é a mediação.

Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) afirmam que “o processo educativo é constituído de mediações, portanto não pode haver educação sem que haja *mediação*” (p. 108, grifo dos autores). Desse modo, o conceito de mediação, nesta pesquisa, encontra-se em Vigotski (2008) as possibilidades de clarificar o que seria o movimento de mediação no âmbito do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

Rego (2012) também recorre às teorizações de Vigotski (1978, p. 87), ao apresentar as características da mediação, que define como:

os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana (p. 42).

Ao considerar o papel preponderante da linguagem, como signo de mediação, Bernstein (1990), citado por Daniels (2011) argumenta que:

O contexto para a mediação são sempre as práticas sociais do discurso, uma importante qualificação é que em tais práticas indivíduos assumem posições sociais específicas e são posicionados. Idêntico contexto oferece diferentes possibilidades para agentes socialmente posicionados (p. 18).

Fontana (2005), ancorada também no conceito vigotskiano, explica que “a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente, pelo outro e pelos signos” (p. 11). Nesta direção, a partir de Silva (2006), entende-se o indivíduo como sujeito e ser de relações capaz de aprender, mudar e de transformar realidade. O autor, desta forma, apresenta a necessidade de proporcionar situações educativas que se

²⁵ Outros conceitos fazem parte das teorizações de Vigotski, especialmente apresentado em suas obras “A formação social da mente” e “Pensamento e Linguagem”, cuja consulta deu-se nas edições de 2007 e 2008, respectivamente. Tais conceitos são referentes à *relação indivíduo / sociedade; origem cultural das funções sociais; o cérebro como base biológica do funcionamento psicológico e conservação das características básicas dos processos psicológicos, exclusivamente humanos* (REGO, 2012, p.p. 41 – 43). No presente estudo, por questão de enfoque, foi abordado apenas o conceito da *mediação*.

constituam como um ponto de partida (experiências, conhecimentos das pessoas envolvidas), caminho (método) e o ponto de chegada (o fim, onde se quer chegar), contando sempre com a adesão voluntária dos envolvidos para sua concretização (livre arbítrio). No processo de busca de compreensões sobre as formas como os alunos aprendem e as possibilidades de propiciar o conhecimento proposto em noções de sua área de ensino para que chegue à aprendizagem reside o processo mediador que por isto adquire papel fundamental para a formação e função docente.

O trabalho do pedagogo torna-se imprescindível com relação à busca de uma nova qualidade ao trabalho docente. Garton (1992), citado por Moreira (2014), afirma que é pela mediação “que se dá a internalização (reconstrução interna de uma operação externa) de atividades e comportamentos sócio-históricos e culturais e isso é típico do domínio humano” (p. 108). Ou seja, as relações sociais convertidas em funções mentais nunca é direta, e sim, mediada.

Hagemeyer (2006) buscou definir o processo de mediação como função do professor na escola contemporânea, recorrendo a Pimenta (2002), autora à qual se refere quando considera os conhecimentos da sociedade mais ampla, que precisam ser mediados por processos que levem às aprendizagens necessárias na escola contemporânea. Segundo Pimenta (2002):

se entendemos que conhecer não se reduz a informar, que não basta expor-se aos meios de comunicação para adquiri-los, entendendo-se que há direções para se operar com eles e a partir deles, para chegar ao conhecimento, a escola tem um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, para proceder à *mediação* entre sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes, pelo desenvolvimento da reflexão a adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano (2002, p. 22).

Para esse movimento de ensinar e de levar à aprendizagem, Hagemeyer (2006), recorrendo a Vigotski (1991), afirmou que é fundamental que o professor se torne um constante *propiciador de mediações*, visando o desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Vigotski (2008) definiu este movimento como um processo constante no desenvolvimento humano que se inicia desde que o indivíduo nasce e passa a estabelecer relações com os adultos mais próximos a partir da linguagem e seus significados.

Na perspectiva da aprendizagem escolar, Hagemeyer (2006) cita Sacristán (1998), o qual considera a *mediação* dos professores com relação ao conhecimento que os alunos aprendem nas instituições escolares, como um fator necessário para

que se compreendam as diferentes formas de aprendizagem, incluindo aí suas apreensões e percalços. Neste sentido, o professor é o *mediador* entre o aluno e a cultura pela significação que atribui ao currículo em geral e pelas atitudes que tem para com o conhecimento, como afirmou Sacristán (1998).

A ação docente é decisiva na *filtragem do currículo*, pelos significados dos conteúdos e ensinamentos que transmite do ponto de vista social e cultural que não são equivalentes nem neutros, como afirmou Sacristán (1998). Para Hagemeyer (2006), quando o professor exerce sua profissão traz em suas práticas intenções, objetivos, metodologias e interesses que expressam de algum modo a sua própria experiência educacional e trajetória profissional na escola.

Para Franco (2012), as práticas docentes revelam intencionalidades, e realizam-se através de sua ação científica sobre o contexto educacional “visando compreendê-las, torná-las explícitas a seus protagonistas, transformá-las, através de um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhes suporte teórico; teorizar com os atores, buscar encontrar em sua ação o conteúdo não expresso em suas práticas” (p. 185).

Essas perspectivas levam a compreender a importância da mediação pedagógica entre pedagogos e professores pelo estudo e a pesquisa sistemática e conjunta sobre questões que dizem respeito às necessidades da prática pedagógica. O desenvolvimento destes processos requer interlocução e a dialogia, como investimentos a serem construídos e empreendidos pelos pedagogos cotidianamente, nas relações com os professores do Ensino Médio.

Tomando a Pedagogia como processo mediador de ensino para as aquisições da escolarização, Meirieu (2002) afirma que:

A pedagogia é, ao mesmo tempo, uma gramática dos saberes capaz de ordenar o caos dos conhecimentos humanos em um conjunto progressivamente acessível ao espírito do aluno e a experiência irredutível do limite do poder do homem sobre o homem, em outros termos, a experiência irredutível do sujeito (p. 124)

Nesse processo, considerando as contradições e adversidades oriundas da prática escolar, os discursos pedagógicos revelam “uma ruptura fundamental e permanentemente reinstaurada entre *o que podemos organizar* (e que jamais acabaremos de explorar) e *o que o outro pode tornar-se* (e que jamais poderemos decidir por ele)” (MEIRIEU, 2002, p. 125, *grifos do autor*).

Já Legendre (2013) afirma que:

Toda conduta, seja de natureza prática ou cognitiva, está submetida a regulações sociais, antes de ser administrada pelo próprio sujeito. É, pois, graças a interações com outrem, mediatizadas pelo recurso a ferramentas simbólicas, que tomamos consciência das nossas próprias ações e processos de pensamento, e é precisamente porque nos tornamos conscientes disso que conseguimos recorrer a eles de modo voluntário e intencional, e adaptá-los aos fins pretendidos (p. 380).

São essas tomadas de consciência que impulsionam a ação, a iniciativa e a condução das atividades. Em se tratando de escola é por meio de um processo permanente que se concretizam as possibilidades de apreensão da cultura escolar e condução dos processos de compreensão e mudanças na cultura *da* escola.

Particularmente, é também por meio da formação continuada em serviço mediada pelo pedagogo que os professores constroem suas formas de pensar e de refletir o processo de ensino e aprendizagem. Partindo da compreensão de Legendre (2013), esta ação se configuraria no desenvolvimento de um papel de guia, de modelo e de tutor, no qual o pedagogo realiza um tipo de ajuste em suas intervenções de acordo com as capacidades do grupo (seja de alunos, ou de professores), propondo “situações de aprendizagem, que, sendo adaptadas ao nível de competência e de conhecimentos, representem desafios e os convidem a refletir sobre os procedimentos ou expedientes que utilizam” (p. 381).

Diante disso, compreende-se que “as relações entre o professor e os alunos não podem ser hierárquicas, nem de dominação, por um lado, nem de subordinação, por outro. Elas devem ter por base o esforço de mediação, que não é nem automática nem espontânea” (OLIVEIRA, ALMEIDA E ARNONI, 2007, p. 109). Nessas relações, pode-se inferir que um processo semelhante ocorre entre pedagogos e professores em dimensão diferente da relação entre professores e alunos.

Partindo do entendimento de Lopes (1997), o objetivo explícito da escola é “ministrar uma formação científica, ao mesmo tempo em que possui o objetivo implícito de formar o conhecimento cotidiano, fazer com que o aluno incorpore cotidianamente, não apenas conhecimentos científicos, mas valores e princípios de uma dada sociedade” (p. 566). Compreende-se então que essa formação científica ocorra de forma sistemática, tendo como escopo a aprendizagem dos conteúdos das áreas de ensino no nível do Ensino Médio, que incluem a formação humana dos

estudantes.

Reitera-se que as mediações promovidas pelos pedagogos, dizem respeito, portanto, às influências sobre os processos de mediação pedagógica docente que possam propiciar a aprendizagem dos conteúdos aos estudantes e isso implica em promoção de motivações e mobilização de interesses e pressupõe uma compreensão clara e domínio dos professores sobre a mediação pedagógica.

É importante frisar que a mediação pedagógica, a partir dos pedagogos não se processe apenas em sentido genérico, quando uma ação relaciona duas ou mais coisas servindo de intermediária ou “ponte”, ou de permitir a passagem de uma coisa à outra. Segundo Lopes (1997), este é um processo dialético no qual a constituição de uma realidade se dá “através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia” (p. 564).

Ao interagir junto aos professores, inúmeras vezes os pedagogos recorrem ao arsenal discursivo de prescrições ao trabalho docente impedindo que haja de fato um diálogo. Lopes (2011) esclarece que:

[...] o discurso pedagógico não tem conteúdo próprio, é um conjunto de regras de apropriação de outros discursos, produzidos fora do contexto pedagógico. Portanto, o discurso pedagógico é em si um princípio recontextualizador. Ele desloca e recoloca os discursos originais em novas bases sociais e em novas relações de poder e de controle (p. 102).

O diálogo necessário a essa mediação, traz em seu bojo, os elementos do discurso pedagógico que é também entendido como duas formas que se dirigem a contextos diferenciados de mediações para a aprendizagem e relativos à aquisição do conhecimento científico e da formação humana. Neste sentido, refere-se ao [...] o *discurso instrucional* (DI), que é técnico e serve para veicular competências especializadas, conceitos e suas relações, e o *discurso regulativo* (DR), que é moral e serve para criar ordem, relações e identidades (p. 102). (*grifo da autora*).

A combinação desses discursos nos processos didático-pedagógicos e curriculares da escola tende a ser o fio condutor das relações que se estabelecem entre pedagogos e professores. Estas relações dizem respeito ao trabalho do pedagogo com relação à aprendizagem da profissão docente que impõe uma constante formação e aperfeiçoamento dos professores ao longo da carreira profissional. Este processo tem sido designado como desenvolvimento profissional, em função da sua importância para a atuação dos professores no âmbito escolar.

Ressalta-se, como analisaram Oliveira, Almeida e Arnoni (2007) que as relações pedagógicas construídas entre pedagogos e professores não são antagônicas, uma vez que são relações movidas por objetivos comuns presentes na função social e pedagógica da escola. No entanto, tais objetivos e intenções não são homogêneos ou homogeneizadores necessitando do estudo e da pesquisa sobre as possibilidades de se contribuir com a formação docente continuada em serviço.

Na função social que a escola desempenha se inclui a produção de conhecimentos sobre os saberes do pedagogo e seu investimento em função do desenvolvimento profissional dos professores. A seguir, alguns dos conceitos nos quais estão ancoradas as necessárias compreensões para esse processo e seu possível avanço, na ação mediadora do pedagogo no âmbito da cultura dos profissionais da escola.

2.3. Os professores como sujeitos e intelectuais da escola: a construção de saberes da profissão na escola contemporânea

A observação das práticas de professores no âmbito escolar levou a identificar distanciamentos cada vez maiores entre o que está previsto nos planos educacionais das mantenedoras e o que realmente se efetiva nos projetos da escola em prol da aprendizagem dos alunos. Importa a partir destas observações, constatar quais as implicações deste processo no desenvolvimento profissional dos professores para buscar uma maior aproximação dos pedagogos às reais necessidades da docência.

A docência pode ser entendida como atividade profissional especializada, ou seja, caracterizada como profissão histórica e socialmente construída pela ação do professor. De acordo com Tardif (2012), o professor “[...] é um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (p. 230). Vale ressaltar que estas disposições dos professores não ocorrem de forma espontânea e isolada, mas por um conjunto de decisões que vão sendo tomadas ao longo da prática profissional.

Para exercer a docência, segundo Fiorentini (2004), o professor necessita de uma formação profissional na qual possa adquirir conhecimentos específicos da docência, para que a partir deles, preferencialmente de forma concomitante, possa

construir saberes para realizar sua atividade profissional na escola. Esses conhecimentos com densidade epistemológica devem ser adquiridos nos cursos de Instituições de Ensino Superior e constituem a formação inicial dos professores.

Fiorentini, Souza e Melo (2004) apontam também as iniciativas dos professores quando fazem parte de um grupo de estudos. Para além da construção de práticas pedagógicas e de tomadas de decisões para suas aulas, os professores, são guiados por algumas atitudes geradas no grupo e que o favorecem como por exemplo a necessidade de compreender e enfrentar os desafios da prática profissional, a busca por apoio entre os colegas de profissão, o enfrentamento colaborativo dos desafios e mudanças curriculares da instituição escolar, a necessidade de promover o próprio desenvolvimento profissional e, por fim, a necessidade de pesquisar a própria prática.

Os autores salientam ainda que quando se trabalha e estuda em parceria com outros profissionais, tem-se como resultado um sentimento de inacabamento e incompletude enquanto profissional e há a percepção de que sozinho é difícil dar conta dos empreendimentos do ensino e da aprendizagem. Na prática docente, na relação com outros profissionais e nos cursos de formação continuada, os saberes pedagógicos vão sendo questionados e passam a dar lugar também a dúvidas, certezas, perplexidades, escolhas, vontades e compromissos. Neste sentido, as formas de ser, estar e conhecer no mundo contemporâneo estão imbricadas com os processos “*de tornar-se*” professor, prevendo a continuidade deste trabalho em cada espaço e tempo em que exercerá a profissão.

Sobre a construção histórica do papel atribuído ao professor, Fiorentini, Souza e Melo (2011) explicam que:

[...] nos processos de inovação curricular, têm oscilado, historicamente, entre dois extremos: num, o professor vê-se reduzido à condição de técnico que apenas toma conhecimento, por meio de cursos de atualização, do que foi produzido/pensado pelos especialistas; noutro, temos o professor que luta por autonomia intelectual/profissional que o habilite a atuar como agente ativo/reflexivo que participa das discussões / investigações e da produção / elaboração das inovações curriculares que atenda aos desafios socioculturais e políticos de seu tempo (p. 310).

Esses autores ampliam o debate sobre a formação docente continuada em serviço, afirmando que “parece sempre existir uma tensão conflituosa entre os saberes provenientes da academia ou dos especialistas e aqueles praticados /

produzidos pelos professores no exercício da profissão” (2011, p. 310).

Na compreensão de que a formação é plural, os conhecimentos construídos pelos sujeitos do ensino nesse processo, também o são, segundo Tardif (2002), os saberes e conhecimentos construídos pelos professores são temporais, plurais e heterogêneos. Tornam-se personalizados e situados porque são construídos ao longo da trajetória dos professores, no cruzamento de suas histórias de vida e atuação na escolarização.

Os saberes docentes nesta perspectiva, não têm uma única fonte, mas se compõem da diversidade de contextos, de culturas (pessoal, escolar, institucional, da categoria profissional a que pertence). São conhecimentos das disciplinas, pedagógicos, curriculares e experienciais que vão sendo apropriados nas relações e nas práticas concretas da profissão. São saberes subjetivos, porque incorporados e elaborados pelos sujeitos que nele imprimem sua marca.

Entende-se que a relação entre o professor e a profissão ocorre ao longo da vida profissional, num processo contínuo de experiências estimulantes e motivadoras, às vezes carregadas de tensão, de conflitos e desânimo. Esse processo pessoal, que sofre as interferências dos demais participantes do cotidiano escolar, possibilita compreender os fenômenos que envolvem o trabalho docente. Nesse sentido, pesquisar o ensino, envolve desenvolver “[...] um diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho” (TARDIF, 2012, p. 230).

Ao conceber os professores como sujeitos sociais com significativo potencial profissional, torna-se possível orientar suas práticas e ações, refletindo sobre a realidade em que atuam, construindo e experimentando a relação teórico-prática a partir de parâmetros não somente ou exclusivamente locais e institucionais. Salienta-se que a circulação e a intensidade de penetração de novas formas de pensar e agir, em outras palavras, a circularidade de novas maneiras de conceber e interpretar o mundo serão sempre apropriadas e experimentadas de forma particular e singular pelos professores. São processos que estão continuamente sujeitos aos condicionamentos sociais e às trajetórias individuais ou de grupos. Não se trata de um processo homogêneo ou massificado. Trata-se sempre de experiências que se realizam na heterogeneidade e na complexidade do mundo social.

Essa nova arquitetura do social, na construção da profissão docente, tende

a determinar outra forma de percepção do indivíduo em relação ao mundo potencializando sua capacidade de compreensão e reflexão aumentando sua condição de articular a multiplicidade de informações a que têm acesso.

Ao desenvolver o processo de ensino o professor concretiza a natureza do seu trabalho. Tardif (2012) explica que ensinar é “[...] desencadear um programa de interações com um grupo de aluno, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (p. 118). Nesse sentido a atuação competente do professor exige conhecimentos de sua formação inicial e conhecimentos constituídos e elaborados em sua prática cotidiana.

Os saberes constitutivos da profissão docente estão circunscritos entre a formação acadêmica (na qual entram em contato com os conceitos, os conteúdos específicos, constroem ideais e objetivos) e as regulamentações da profissão que exigem um código de ética. São processos que têm características próprias que constituem a formação inicial se ela ocorresse em sua completude. Como ela não ocorre desta forma, esses aspectos ao se iniciar, pressupõem as retomadas em processos de formação continuada, ao exercer a profissão.

Tardif (2012), neste sentido discorre sobre a relação dos saberes docentes com a formação profissional e com o próprio exercício da docência. O autor destaca que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54). Partindo da ideia de pluralidade, o autor discute que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes, só existe quando associada: à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que os professores estabelecem *entre* e *com* os seus saberes.

Ao construir uma tipologia sobre os saberes docentes, Tardif (2012) destacou inicialmente a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais:

- a. **Saberes da Formação Profissional** - Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se

constituem o conjunto dos saberes da formação profissional, os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

- b. **Saberes Disciplinares** - São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
- c. **Saberes Curriculares** - São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
- d. **Saberes Experienciais** - São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*²⁶ e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Mesmo reconhecendo e desenvolvendo sua argumentação afirmando que existem diversos saberes relacionados ao saber fazer dos professores, Tardif (2012) chama a atenção para os *saberes experienciais*, em relação aos demais saberes docentes, concepção que justifica principalmente pela relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação.

²⁶ Segundo Bourdieu (2011) o *habitus* constitui-se de “sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro” (p.87).

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de transmissores, de portadores ou de objetos de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua formação e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. (TARDIF, 2012, p. 40).

A relação de exterioridade mantida pelos professores em relação aos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica, faz com que valorizem ainda mais os próprios saberes experienciais, visto que é sobre eles que os professores mantêm o controle tanto no que diz respeito à sua produção quanto à sua legitimação.

No exercício cotidiano de sua função os professores vivem situações concretas a partir das quais se faz necessário o desenvolvimento de certas qualificações como capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir a melhor estratégia diante de uma situação ou evento apresentado no transcorrer do seu trabalho pedagógico. Cada situação não é exatamente igual à outra, mas guardam entre si certa proximidade que permitem ao professor, transformar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes no sentido de desenvolver um *habitus* específico em sua profissão.

O autor especifica que os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais). Ao mesmo tempo reconhece que existe um saber específico, que é o resultado da junção de todos eles e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

O saber profissional dos professores é, na interpretação de Tardif (2012), um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Essa é a justificativa apresentada pelo autor para que sejam inúteis as tentativas no sentido de conceber uma classificação

para os saberes docentes de acordo com critérios que considerem isoladamente a sua origem, seu uso ou ainda as suas condições de apropriação e construção.

Há que se ponderar, segundo a lógica do autor, todos esses critérios em conjunto e problematizar as relações existentes entre eles para, somente dessa forma, produzir um modelo válido de compreensão e análise para os saberes dos professores. Os tipos de saberes considerados por Tardif (2012), suas fontes de aquisição, bem como os modos de sua integração no trabalho dos professores constituem um modelo sistematizado a seguir:

- a. Saberes pessoais dos professores adquiridos na família, no ambiente de vida, na educação no sentido lato, etc., integrados no trabalho docente por meio da história de vida e pela socialização primária;
- b. Saberes provenientes da formação escolar adquiridos na escola primária e secundária, nos estudos pré-secundários não especializados, etc. que são integrados no trabalho docente pela formação e pela socialização pré-profissionais;
- c. Saberes provenientes da formação profissional para o magistério adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc. e incorporados no trabalho docente pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores;
- d. Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho são adquiridos pela utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. e integrados ao repertório docente pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas;
- e. Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola adquiridos na prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc. e integrados na prática docente pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

O autor procurou contemplar todos aqueles saberes que julga serem efetivamente utilizados pelos professores na sua atividade profissional e que, por sua vez, interferem diretamente na configuração das suas formas de fazer ou desenvolver suas práticas no trabalho docente. Há referência aos saberes que seriam caracterizados por contribuírem na formulação das concepções dos docentes a respeito de sua atividade profissional, como por exemplo, os saberes da formação

profissional, os saberes da experiência e os seus saberes pessoais. Tardif (2012) faz referência ainda àqueles saberes que poderiam ser caracterizados como instrumentais (meios concretos de realização) como, por exemplo, os saberes referentes ao manuseio de ferramentas concretas de trabalho (livros, apostilas, fichas, programas de computador, etc.).

Em relação ao lugar de aquisição dos saberes profissionais dos professores, o autor se preocupou em evidenciar que o processo de constituição do profissional professor não se restringe ao tempo presente. Isso significa aceitar que as fontes de aquisição dos saberes dos professores se referem igualmente também às experiências do passado e de quais conhecimentos foram adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar. Na sequência, os saberes adquiridos em toda a trajetória escolar, decisivos na constituição da identidade profissional docente, o que justifica, portanto, uma característica temporal dos saberes dos professores.

A formação acadêmica do professor não é suficiente para sua ação pedagógica, tendo em vista que os conhecimentos elaborados a partir da prática são fundamentais para a constituição de sua identidade e levando em conta que há um conjunto de procedimentos éticos e morais que precedem a atuação do professor, torna-se também de significativa importância como conhecimento prévio, o contexto social no qual a unidade escolar está situada e se insere.

Nóvoa (1995, 2003) reitera em seus trabalhos que a atividade docente é um processo de construção social e que apesar das inevitáveis lutas e conflitos, têm-se construído em torno de duas dimensões básicas: a organização de um conjunto de normas e valores orientadores do exercício da atividade docente e um corpo de conhecimentos e de técnicas específicas da profissão.

Para atuar como profissional especializado, num ofício que exige conhecimento do conteúdo e da forma de desenvolvimento desse trabalho, faz-se necessário o domínio de um corpo de saberes específicos, saberes de domínio “restrito” ao corpo de profissionais que integram a profissão docente. Esses saberes, neste caso, dizem respeito aos conhecimentos pedagógicos, didáticos, metodológicos, formativos, disciplinares, curriculares e experienciais.

Sobre esses conhecimentos, Pimenta (2012) desenvolveu uma pesquisa a partir de sua prática com alunos de licenciatura e destaca a importância de “mobilizar os saberes da experiência” (p. 20) para a construção da identidade profissional do professor. A autora identificou três tipos de saberes da docência:

a) *da experiência*, que seriam “aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (p. 22);

b) *do conhecimento*, que abrangem a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e

c) *dos saberes pedagógicos*, que abrangem a questão do conhecimento junto com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Nesse processo de influências de várias ordens, em busca da elaboração e reelaboração do trabalho docente, o professor depara-se com um conjunto de ações, pensamentos e ideias que ao longo de sua trajetória profissional desencadeiam inúmeros processos que se misturam com seus posicionamentos pessoais e profissionais.

Ao participar da Hora-atividade, como espaço-tempo de formação continuada na própria escola, o professor tem a possibilidade de construir a sua profissionalidade, desenvolvendo-se como profissional docente.

Imbernón (2004) afirma que construir o processo de aquisição da docência significa:

reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido. Também implica reconhecer que os professores podem ser verdadeiros agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, além de intervir nos complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional (p. 46).

Esse processo se dá ao longo da carreira e necessita ser investigado, compreendido, analisado e refletido. Busca compor, desse modo, novas possibilidades de atuação dos pedagogos e professores de forma ética e comprometida com o desenvolvimento do trabalho da docência, visando o ensino e a formação humana dos estudantes para atingir a finalidade principal da educação escolar.

Como afirma Pimenta (2012), esta finalidade, na sociedade tecnológica, das multimídias e globalizada “é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria” (p. 25).

Como alerta Costa (2010):

[...] vivemos hoje uma era pautada por significados provisórios, incertezas e indeterminações, cenário em que as práticas antes privativas de certos espaços institucionais, como a pedagogia, encontram-se desterritorializadas. Desenham-se crescentemente novos contributos teóricos para se pensar a pedagogia como uma prática cultural que ultrapassa amplamente os limites estritos de instituições como, por exemplo, escola, família e igreja (p. 146).

Essas tendências contemporâneas de questionamentos dos valores e de implantação de novas formas de perceber o próprio ser humano leva a escola a interrogar seu papel e os profissionais a redimensionam suas práticas. Giroux (2014, p. 21) afirma que a escola ainda funciona “como um dos poucos lugares que ainda restam em que os estudantes podem aprender a pensar criticamente, empenhar-se em diálogo proveitoso e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias para serem cidadãos engajados”. O autor também advoga à escola o papel de se tornar uma “alternativa de resistência às tendências autoritárias” que tomam conta da era contemporânea em escala mundial. Diz este autor que:

Somente um movimento bem organizado de jovens, educadores, trabalhadores, pais, grupos religiosos e outros cidadãos interessados serão capazes de mudar as relações de poder e as enormes desigualdades econômicas [...]. Educadores jamais se importaram tanto em lutar pela democracia, e agora essa luta está entrando numa conjuntura histórica crucial (GIROUX, 2014, p. 21).

Torna-se importante mencionar, ainda, que a organização da escola, diante das mudanças e das transformações sociais exige que a sua própria estrutura interna assuma novas configurações e dimensões. Uma delas é a consolidação da prática de formação continuada em serviço que tem a figura dos pedagogos como articuladores de momentos de reflexão, diálogo e problematização de práticas, junto aos professores. Uma das questões a serem retomadas, refere-se ao posicionamento dos professores enquanto profissionais e intelectuais da educação.

As considerações de Giroux (1997) sobre a necessidade dos professores, e cabe aqui acrescentar também dos pedagogos, referem-se ao assumir a postura de intelectuais transformadores que fomentam as possibilidades de desenvolvimento da capacidade de inovar. Isso só se concretiza nas mediações entre as questões sociais presentes na escola e a prática dos pedagogos em relação à atuação dos professores.

Faz-se necessário ressaltar, como afirma Vasconcellos (2008), que é essencial considerar a tarefa do professor também como mediador do processo de socialização, o qual “[...] se dá na escola de forma concomitante à construção do conhecimento” (p. 62). Importa que seja acompanhado e orientado levando em conta as peculiaridades e as necessidades daqueles que frequentam a escola.

Marcelo (1999), ao considerar o professor como profissional do ensino, apresenta o desenvolvimento profissional docente a partir da “conotação de evolução e continuidade” (p. 137). Portanto, este desenvolvimento não é estático, mas processual, sendo caracterizado por constantes mudanças. Rudduck (1987, p. 129) citado por Marcelo (1999, p. 137) conceitua o desenvolvimento profissional como a “capacidade de um professor para manter a curiosidade acerca da classe; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas especialistas como apoio na análise de dados”.

O processo de curiosidade ao qual o autor se refere, configura um posicionamento de permanente pesquisa e busca por soluções aos problemas da prática, recorrendo aos acervos da experiência, aos colegas e outras formas de constituir melhorias no fazer pedagógico. Com isso, o professor desenvolve a capacidade de implementar mudanças numa reflexão constante e refletida de suas práticas. Afinal, esta inclui a experiência histórica das ações e a consolidação de formas de desenvolver a atividade docente, pois segundo Sacristán (1999, p. 74) “a prática é, então, sinal cultural de saber fazer composto de formas de saber como, ainda que ligado também a crenças, a motivos e a valores coletivos”.

Marcelo (1999, p. 139 a 146) cita que o desenvolvimento profissional, uma vez que ocorre de forma planejada, intencional e organizada contribui para o desenvolvimento: a) da escola (sendo esta considerada a “unidade básica de mudança e formação”); b) da inovação curricular (elaboração de projetos curriculares pelos professores); c) do ensino (reflexão sobre a própria prática e produção de conhecimentos); d) da profissionalidade docente (autonomia e capacidade de ação).

Essas contribuições são consequências da formação continuada em serviço dos professores e constituem-se em desenvolvimento profissional provocando a “existência de professores capazes e comprometidos com os valores [da escola]” (MARCELO, 1999, p. 139).

Esse mesmo autor menciona que existem alguns aspectos que permeiam o

processo de ensino, como por exemplo:

[...] a burocratização, proletarização e intensificação do trabalho dos professores, que leva a um aumento do controle, uma diminuição da autonomia e capacidade de tomar decisões, um aumento significativo das tarefas a realizar ao mesmo tempo e com os escassos incentivos ao longo de sua carreira docente (145).

Esses aspectos podem levar a entender que as mudanças no processo de ensino sejam inviáveis. No entanto, isso não é verdade. São configurações e adversidades, inerentes ao processo escolar, que devem ser encaradas como desafios a serem enfrentados pelo coletivo e constituição de novas lógicas para a sua superação.

Não se trata de trazer para a formação continuada em serviço a solução das questões profissionais como um todo, mas propõe-se a identificar as contribuições dos pedagogos para o avanço e a melhoria da condução dos processos de ensino e aprendizagem pelos professores na escola contemporânea de Ensino Médio.

2.4. Os pedagogos e a formação continuada em serviço na escola de Ensino Médio: em busca de uma ação mediadora

Nessa pesquisa o enfoque é sobre a formação docente continuada em serviço e tem no centro a busca por melhores qualificações no processo pedagógico do Ensino Médio. Nesse aspecto, as relações entre conhecimento e mundo, entre o pretendido, o dito e o feito requerem compreensões, análises e a identificação de elementos que possam contribuir para a formação dos pedagogos e dos professores para os enfrentamentos necessários à docência no contexto social atual. Em vez de apontar os problemas e debruçar-se sobre as mazelas e adversidades da escola, optou-se por fazer aproximações com as concepções, procedimentos e atividades que têm propiciado melhorias nas questões que envolvem a docência.

Para Vidal (2009) as práticas dos professores são híbridas, constituídas nas mediações que promovem como sujeitos que se situam diante da heterogeneidade de bens, novas mensagens e informações do mundo atual. Nessa perspectiva, pretende-se situar a função e a prática dos pedagogos, considerando as tensões geradas no confronto entre os princípios da modernidade em que foram formados e

a força das transformações socioculturais que os instigam a novas leituras que levam a modificar seus procedimentos pedagógicos (HAGEMEYER, 2014).

Os professores e os demais profissionais da educação escolar são participantes e protagonistas das mudanças contextuais e culturais contemporâneas e enfrentam as necessidades que decorrem da evolução científica e tecnológica e dos novos processos culturais que exigem maior apoio em sua profissão, requisitando mais das ciências que contribuem com a docência. Estas urgências de novos processos culturais e sociais que atingem os estudantes do Ensino Médio desafiam os pedagogos e professores formados em outros tempos. Por isso, a incumbência de construir processos de formação continuada em serviço, pressupõe que se possa oferecer suporte teórico e metodológico, tanto ao domínio das áreas de ensino, quanto ao trato da identidade e dos valores dos jovens do Ensino Médio.

Estas questões indicam o lugar de onde se fala para estes estudantes e traz à tona, como já foi mencionado, a discussão sobre a docência e a organização do trabalho pedagógico, em particular sobre as relações que se estabelecem entre os pedagogos e os professores nas ações mediadoras que se tem buscado estabelecer no campo pesquisado em vista da formação continuada em serviço implementada na escola pesquisada.

Percebe-se que os professores ao responder às novas exigências pedagógicas e administrativas expressam uma sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo (faltam-lhes condições de trabalho adequadas), quanto do ponto de vista subjetivo (a exigência de novos paradigmas e valores).

Ao concretizar o ato de ensinar, o professor depende, dentre outras coisas, das condições de trabalho. Estas contribuem para a construção da identidade docente são fatores importantes aquilo que ocorre na escola. De modo geral, o cotidiano ilustra as condições precárias de trabalho, esgotamento físico e, principalmente emocional dos professores, entre outros. Como consequência, há efeitos subjetivos, tais como uma forte sensação de impotência, angústia profissional, desalento e baixa autoestima.

Há vários estudos sobre as condições de trabalho e saúde dos professores (ESTEVE, 1999; CODO e VASQUEZ-MENEZES, 2006) que comprovam a relação direta entre o aumento de fatores que afetam a saúde dos profissionais no exercício de seu trabalho e níveis elevados de fadiga, alterações do sono, transtornos

depressivos e consumo de medicamentos. Os autores apontam que no trabalho docente, entre os fatores de maior relevância encontram-se os relacionados ao ambiente de trabalho, condições organizacionais, estabilidade no emprego, salário, relações sociais, carga horária, falta de autonomia, falta de reconhecimento e valorização profissional.

Observa-se ainda a manutenção de classes superlotadas, baixos salários, escassos recursos materiais e didáticos e a falta de participação nas políticas e planejamento institucionais. O professor tem também a obrigatoriedade de desempenhar inúmeras funções dentro do âmbito escolar além de ministrar aulas: disciplinador e solucionador de problemas sociais dos alunos, bem como conflitos ocasionados pela expectativa de pais, administradores e comunidade (GASPARINI, BARRETO E ASSUNÇÃO, 2005).

Dentre alguns autores, tem sido utilizada a expressão “intensificação do trabalho docente” como Hargreaves (1998), que traz elementos para a compreensão dos processos de racionalização e controle do trabalho docente.

Hargreaves (1998, p. 121) denuncia “o processo pelo qual os administradores absorvem ou ‘colonizam’ o tempo e os espaços dos professores com os seus próprios propósitos”, tratando de ocupar objetivamente o tempo dos docentes com tarefas e atribuições demandadas pelas instâncias administrativas e relacionadas ao ensino e à gestão dos currículos e da escola, ligadas à produtividade e ao controle. Essas formas de colonização têm utilizado ainda, especialmente a vigilância direta e o controle burocrático dos professores, a fim de garantir uma função produtiva do tempo de trabalho.

Ancorados nesta perspectiva, Garcia e Anadon (2009) afirmam que a intensificação do trabalho docente pode ser entendida:

[...] como o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho, indo além das tarefas instrucionais e pedagógicas, para abarcar as questões de administração e gestão da escola e o desenvolvimento de atividades de formação que lhes proporcionem rever habilidades e competências necessárias para educar as novas gerações de acordo com as demandas do mercado (p. 71).

Essas e outras indagações surgem, ao planejar o processo de formação continuada em serviço. É possível refletir desta forma sobre a importância do pedagogo na formação dos professores que atuam com os alunos do Ensino Médio.

Diante destas indagações, a escola deve ser compreendida como um espaço de transformação humana e ampliação do conhecimento para todas as pessoas que trabalham com educação, pois, educar é também educar-se, formar-se constantemente.

Ressalte-se que a função social da escola hoje, precisa ser amplamente rediscutida, porque, em seu objetivo central de ensinar o conhecimento histórico e científico acumulado pela humanidade há que se repensar as formas como será democratizado a todos que a frequentam. A escola precisa também estabelecer relações entre estes conhecimentos e os processos culturais da sociedade contemporânea, decorrentes da evolução científica, tecnológica, do trabalho produtivo e das relações sociais. Na Proposta do curso de Pedagogia da UFPR (2007)²⁷ evidencia-se que:

impõe-se ao pedagogo o enfrentamento do complexo contexto atual que implica na compreensão das questões sócio culturais, cognitivas, político-econômicas, profissionais e valorativas (ético-formativas), que se tornam categorias para caracterizar seus posicionamentos e atuação (p. 36).

Para o alcance e concretização do papel, das finalidades e dos objetivos da escola pública, na sociedade atual, torna-se necessário aos profissionais que nela atuam tenham, como afirma Pimenta (2012, p. 35) as condições propiciadoras de formação continuada no local de trabalho, em redes de autoformação e em parcerias com outras instituições de formação.

Nesse sentido, cabe clarificar de qual formação se está tratando. Vaillant e Marcelo (2012) explicam que a formação de professores “apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso em torno do qual existem escassas conceituações e ainda menos acordos com respeito às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise” (p. 29). Os autores pontuam, no entanto, que “a formação, como realidade conceitual, não se identifica nem se dilui dentro de outras noções como educação, ensino e treinamento” (p. 29). Abordam também que “o conceito ‘formação’ incorpora uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, que é preciso atender frente a outras concepções eminentemente técnicas” (p. 29).

Assim, o conceito de formação, de acordo com Vaillant e Marcelo (2012), tem a ver com a capacidade, assim como com o interesse pessoal do profissional

²⁷ A abordagem refere-se ao texto de concepção da proposta do curso de Pedagogia, implementado em 2009, no Setor de Educação da UFPR. Foram autores do referido texto, os professores: Regina Cely de Campos Hagemeyer; Odilon Carlos Nunes; Maria Célia Barbosa Aires, Cleusa Valério Gabardo e Elisa Dallabona.

docente em atualizar seus conhecimentos e desenvolver-se. Nesse sentido, é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos, não significando com isso, que a formação seja necessariamente autônoma. Os autores reforçam que “é através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional” (p. 29).

O conceito de formação parte da ideia do professor como pessoa e como sujeito social que constrói seu exercício profissional. Nessa direção, autores como Goodson (1995) e Nóvoa (1995) têm se dedicado a estudos sobre a vida dos professores e, a partir dela, sobre o sentido que imprimem ao seu trabalho. As pesquisas que enfatizam essa ideia trazem também as expressões de: desenvolvimento e aprendizagem de adultos; ciclo de vida dos docentes; preocupações dos professores e motivação docente.

Para Nóvoa (2003) a formação docente é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de *ser* as vidas e experiências, o passado, e num processo de *ir sendo*: os projetos, as ideias de futuro. É uma conquista feita com muita ajuda: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, mas depende sempre de um trabalho pessoal. Reafirma o autor, ninguém forma ninguém; cada um forma-se a si próprio.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 29 - 30) citam a tipologia de Debesse (1982), a qual diferencia três aspectos da formação: *a autoformação* (formação independente, onde o sujeito organiza e controla os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação), *a heteroformação* (a partir de “fora”, é organizada e desenvolvida a formação do sujeito, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade de quem participa) e *a interformação* (formação a partir da troca de conhecimentos e saberes entre os profissionais, que se produz em contextos de trabalho em equipe).

O que se evidencia nessa tipologia, é que a constituição da formação, inerente à profissão docente é um processo. Nessa direção, Imbernón (2004) adota o conceito de profissão como processo relacionado às mudanças sociais e culturais. Refere-se aos aspectos sociais ou culturais que esta profissão supostamente deveria buscar integrar e proporcionar de maneira que o profissional docente estivesse envolvido na emancipação das pessoas.

Romanowski (2010, p. 134 – 136) baseada na proposta de Demailly (1992),

apresenta quatro formas distintas de ocorrência da formação continuada de professores: uma primeira forma é a universitária, que tem como finalidade a transmissão da teoria; a forma escolar, desenvolvida pelo Estado, o qual oferta cursos teóricos que podem partir da prática docente. Numa forma contratual, as empresas são contratadas para realizar a formação durante o horário de trabalho. Por fim, a forma interativo-reflexiva, que se relaciona à formação em serviço, na qual as problemáticas são da realidade da sala de aula e resolvidas em tempo e lugar real. Esta clarificação sobre os processos da formação continuada contribui com a metodologia de pesquisa proposta, uma vez que a opção foi por desenvolver Pesquisa-ação numa prática escolar de pedagogos objetivando a formação continuada de professores tendo a escola como *locus* de formação.

Em se tratando de formação continuada, especificamente a que ocorre no interior da escola, esta pode ser entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente trazendo possibilidades de novos sentidos à prática pedagógica e contextualizando novas circunstâncias que ressignificam a atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática, permite articular novos saberes na construção da docência dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

Candau (2011) salienta a importância da escola como *locus* de formação continuada, não como forma espontânea pelo simples fato de estar na escola, mas a busca concreta para garantir condições mobilizadoras de um processo formativo. O estímulo a componentes formativos que se articulem com o cotidiano escolar, sem deslocar os professores para outros espaços possibilita:

trabalhar com o corpo docente favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização de práticas pedagógicas dos professores e a sua socialização [...]. Parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia a dia e favorece-se processos de pesquisa-ação (CANDAU, 2011, p. 58).

Escola como *locus* de formação, nesta perspectiva, configura-se como uma nova forma de entender o papel do professor e as suas necessidades. Imbernón (2010) aponta que as necessidades escolares atuais exigem que a formação continuada esteja diretamente ligada ao papel do professor e às possibilidades de

transformação de suas práticas pedagógicas para possíveis mudanças ocorridas no contexto escolar. O autor ainda ressalta a formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática. Para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, supõe uma atuação cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão sobre esta, para mudança e transformação da prática docente no contexto escolar. Assim,

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p.75).

Pimenta (2012) reforça a ideia da necessária articulação entre teoria e prática, já que não se pode cometer o engano de pensar que apenas a reflexão na prática e sobre a prática será suficiente para o encaminhamento adequado de todos os problemas enfrentados no fazer pedagógico. Marcelo (1999) define a formação continuada de professores como o processo que “inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino” (p. 26).

Ora, o desenvolvimento profissional pode ser entendido, a partir das acepções dos dois autores anteriormente citados como um processo no qual os conhecimentos vão sendo lapidados, questionados e reconstruídos a partir das experiências reais em sala de aula. Vale ressaltar que isso ocorre no âmbito pessoal, mas também no âmbito coletivo, das relações dos professores com seus pares, pedagogos, materiais de estudos, experiências, entre outras atividades pedagógicas.

Para isso, torna-se importante destacar alguns princípios que, segundo Marcelo (1999) perpassam todo o processo de formação dos professores:

- a. é um processo contínuo;
- b. há a necessidade de processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular;
- c. liga-se ao desenvolvimento organizacional da escola;
- d. integra-se aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares (formação pedagógica);

- e. proporciona a integração teoria-prática;
- f. procura o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que é pedido que desenvolva;
- g. responde às expectativas dos professores como pessoas e como profissionais;
- h. possibilita o questionamento das crenças e das práticas institucionais pelos professores (p.27 a 30).

Esses princípios configuram uma concepção de formação continuada de professores que visa contribuir para que haja o desenvolvimento profissional dos professores. Estes princípios conduziram o processo de intervenção da Pesquisa-ação implementada na escola pesquisada.

Ao referir-se a desenvolvimento profissional docente é possível associar suas finalidades com o aspecto da mudança. A mudança, segundo Hargreaves (2002), é um processo que envolve aprendizado, planejamento e reflexão, bem como valores, propósitos e conceitos associados ao que se intenta que seja modificado. Desta forma:

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula. (HARGREAVES, 2002, p.114).

A formação continuada em serviço, tendo em vista a mudança das práticas pedagógicas dos professores, possibilitaria a experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem neste espaço e tempo. Conforme Hargreaves (2002, p.115) “uma inovação bem-sucedida implica mais do que aperfeiçoar habilidades técnicas. Ela também estimula a capacidade de compreensão dos professores em relação às mudanças que estão enfrentando”. Então, segundo este autor, para consolidar um processo de formação continuada em serviço torna-se necessário que os significados e as interpretações que os docentes atribuem à mudança e de como ela os afeta e os confronta em suas crenças e práticas sejam realmente considerados, respeitados e incluídos no processo.

Ainda sobre a questão da mudança pelos professores, Guskey (1987) citado

por Marcelo (1999) afirma que “A questão importante reside no facto de que a evidência de melhoria (mudança positiva no resultado de aprendizagem dos alunos) geralmente precede e pode ser um pré-requisito para que ocorra uma mudança significativa nas crenças e atitudes da maioria dos professores” (p. 48). Portanto, como um elemento importante na formação continuada de professores é imperativo que haja, antes de mais anda, o “convencimento” pedagógico das razões de mudanças necessárias a partir da discussão, do diálogo e do confronto entre as crenças atuais e a constituição de novas crenças em prol de melhores práticas em sala de aula.

Ressalta-se, ainda, como afirma Romanowski (2010, p. 138), que a formação continuada de professores “é uma exigência para os tempos atuais” e pode ser entendida em um *continuum*, uma vez que é iniciada com a escolarização básica, complementada nos cursos de formação inicial com a “instrumentalização do professor para agir na prática social”, incluindo o mundo e o mercado de trabalho, prosseguindo ao longo da carreira do professor pela “reflexão constante sobre a prática” e sendo motivo para a continuidade em cursos, programas, projetos, entre outros.

Sobre a formação de professores pode-se evocar as possibilidades de aprendizagem docente. Bransdsford, Brown e Cocking (2007) apresentam os tipos de oportunidades de aprendizagem disponíveis para os professores. Os autores baseiam-se nos estudos sobre os professores que procuram modificar suas práticas, supondo certa similitude entre aprendizagem de professores e alunos.

Sendo esta pesquisa ancorada no pressuposto de que os professores mudam suas práticas a partir da aprendizagem e tendo como consequência, seu desenvolvimento profissional considerando a sua própria prática, importa propiciar interações e a troca de experiências entre pares. Desta forma, implementar práticas de assessoramento e discussão mediadas pelo pedagogo, tornam-se essenciais para o aprimoramento dos processos de aprendizagem docente. Ressalta-se, como se mencionou a partir dos autores anteriormente citados, que “para ensinarem de maneira compatível com as novas teorias da aprendizagem, [os professores] precisam ter acesso a oportunidades de aprendizagem amplas” (BRANSDSFORD, BROWN E COCKING, 2007, p. 260).

Salienta-se que almejar o desenvolvimento profissional dos professores, passa pela adesão pessoal dos profissionais e pela construção de ambiente

favorável às atividades da aprendizagem docente.

Uma forma de constituir essa formação continuada é realizá-la no interior da própria escola, tendo o espaço-tempo da Hora-atividade como o momento primordial para esse empreendimento no qual os pedagogos são os articuladores. A Hora-atividade, como espaço-tempo de trabalho teórico e prático dos professores, propicia as condições de se planejar as atividades de questionamento, revisão e reorganização da docência no interior da escola.

2.5. A Hora-atividade na Secretaria de Estado da Educação do Paraná e na escola

O interesse pela pesquisa sobre a atuação dos pedagogos como mediador do trabalho dos professores, considerando as exigências da escola em face da evolução científica e tecnológica e dos processos culturais contemporâneos, surgiu na SEED em 2005, primeiramente com a institucionalização do cargo do Pedagogo. Essa incumbência voltou-se no âmbito da escola principalmente, à formação continuada em serviço, processo que vem sendo retomado pelos professores pedagogos em função das necessidades verificadas na docência.

É importante registrar que a luta dos professores da rede estadual (especialmente por meio de sua representação, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Público do Paraná - APP Sindicato²⁸) foi empreendida para garantir na escola um tempo, no qual o professor se distanciasse do atendimento aos alunos, para tratar de assuntos de sua formação e atuação, o que levou à reivindicação nas instituições escolares do que se definiu como Hora atividade.

A Hora-atividade constitui então, motivo de uma luta histórica, fruto dos movimentos dos professores desde os anos de 1980²⁹, quando as condições precárias do trabalho docente eram exaustivamente denunciadas. Naqueles anos,

²⁸ O Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato) foi fundado em 26 de abril de 1947 por professores do Colégio Estadual do Paraná e do Instituto de Educação do Paraná. É uma entidade de representação da categoria que abrange professores, pedagogos e funcionários de pré-escola, ensino fundamental, médio e educação especial das redes públicas estadual e municipais do Paraná, independente do regime jurídico. A APP-Sindicato também representa os professores da rede municipal em municípios onde não houver sindicatos próprios. Fonte: <http://www.appsindicato.org.br/> (Acesso em 18 de fevereiro de 2016).

²⁹ Aranha (2006) relata que a partir de 1978 “os professores intensificaram a mobilização em diversões estados, a fim de recuperar as perdas salariais, que haviam atingido índices inéditos, o que agravava a pauperização da profissão” (p. 321).

ocorreram movimentos em defesa do trabalho docente, dentre eles a luta pela existência de processos de formação continuada em serviço.

Após a análise do rescaldo da ditadura, a situação pedia não só urgente valorização do magistério, mas a necessária recuperação da escola pública, aviltada e empobrecida naqueles anos todos. O debate propriamente pedagógico foi grandemente reativado [...] (ARANHA, 2006, p. 321).

No Paraná, a Hora-atividade, como uma conquista dos professores, sempre foi, desde a década de 80, pauta de reivindicação junto ao governo estadual. Somente no ano de 2002, pelo Decreto nº 5249, de 2002, é que ficou estabelecido o percentual de 10% (dez por cento) para hora-atividade do professor. Pela aprovação da Lei 13.087/2002 o percentual foi aumentado para 20% (vinte por cento), ocorrendo sua implantação em 2003.

A ampliação do percentual da Hora-atividade, sempre foi uma antiga reivindicação dos professores e desde a assinatura da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, sob a Lei 11.738 em 2008, os professores vêm reivindicando 33% (trinta e três por cento) de Hora-atividade, nas escolas estaduais. A referida Lei determina que 2/3 (dois terços) da carga horária do professor deve ser destinada ao trabalho em sala de aula com os alunos e que 1/3 (um terço) desta carga horária deverá ser utilizada para atividades de planejamento, avaliação e estudos, no espaço-tempo da Hora-atividade.

Em 2014, pela Lei Complementar Estadual nº 174, é concedida a complementação de no mínimo, 1/3 (um terço) da carga horária do professor para a Hora-atividade, aos integrantes do cargo de Professor, da Rede Estadual da Educação Básica do Estado do Paraná. Essa conquista possibilitou, como se observa nesta pesquisa, dentre outras questões, que as escolas tivessem condições de melhor articular as atividades de formação continuada em serviço dos professores pelos pedagogos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), no artigo 67, prevê que este tempo, voltado aos estudos, planejamento e avaliação fosse reservado aos professores, e incluindo-o na carga horária de trabalho. Embora a Lei não traga a expressão “Hora-atividade”, determina que os professores tenham em sua carga horária semanal o percentual indicado como direito oficializado pela SEED.

Evidencia-se que é necessário implementar na escola a utilização e a

qualificação desse tempo-espço, que faça emergir novas possibilidades aos professores de atuarem em processos efetivos de ensino e de aprendizagem.

Ao longo desses últimos anos nota-se que boa parte dos professores desenvolve na escola um tipo de trabalho individualizado, fragmentado e desarticulado. Essas percepções e mesmo inquietações, instigaram à realização de uma primeira investigação³⁰ a respeito da reflexão dos professores e suas práticas.

Diante desse breve panorama que evidenciou a conquista da Hora-atividade pelos professores, como dispositivo legal para sua realização nas escolas, considera-se que a busca foi de resgatar o seu caráter pedagógico e de apoio ao trabalho docente no processo desta pesquisa. Esse apoio consistiu nas possibilidades de uma ação mediadora entre pedagogos e professores do Ensino Médio, que pudesse concretizar a formação continuada em serviço, na escola pesquisada. Considerou-se então, as necessidades dos professores, particularmente do Ensino Médio, sobretudo com relação aos interesses e motivações dos estudantes deste nível de ensino, e buscou-se potencializar os processos de formação e desenvolvimento profissional nesta perspectiva mediadora.

Propiciar a participação dos pedagogos e professores nos estudos e pesquisas sobre este processo possibilitou compreensões sobre a prática pedagógica docente no Ensino Médio.

É importante evidenciar que as problemáticas atuais que envolvem o Ensino Médio são inúmeras, como por exemplo, o distanciamento entre as propostas metodológicas docentes e os interesses dos jovens alunos do Ensino Médio. Buscou-se compreender com maior profundidade os processos de mediações pedagógicas entre pedagogos e professores no cotidiano escolar para identificar as formas possíveis de maior qualificação do trabalho dos professores neste nível de ensino.

Foi-se concluindo também, que os vários aspectos da atuação dos professores na escola básica atual requisitam revisões e problematizações com relação às formas como são propostas as atividades da *formação docente continuada em serviço*. Percebeu-se a necessidade de maior aperfeiçoamento da formação continuada ofertada e proposta pela Secretaria de Estado da Educação e,

³⁰ Uma prática de Pesquisa-ação foi desenvolvida pelo autor desta Dissertação nos anos de 2013/14 no âmbito do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) - política de formação continuada dos profissionais da rede estadual do Paraná- - sobre as histórias de vida de um grupo de professores, analisando as questões de escolha da profissão docente, as adversidades, os problemas e as motivações vivenciadas ao longo da carreira.

por meio da organização do trabalho pedagógico no *locus* escolar, buscou-se considerar as reais necessidades, problemas e peculiaridades dos estudantes, e da escola na qual os profissionais selecionados se inserem. Isso, é importante ressaltar, não exime a Mantenedora de proporcionar a formação continuada aos seus profissionais que é uma obrigação legal.

No cotidiano da escola, observou-se que ao desenvolver os processos de ensino, parte dos professores tem procurado mobilizar conhecimentos em áreas e/ou disciplinas que ministram, buscando de várias formas, detectar novos temas e significados a serem tratados nestas ciências de referência em função de questões presentes no contexto atual. Os conhecimentos de base com os quais os professores trabalham, dizem respeito àqueles adquiridos em cursos de licenciaturas, que de certa forma, influenciam seus modos de realizar o ensino.

A introdução desses conhecimentos e sua ressignificação exigem processos de mediação do professor com relação às apropriações de sua área de ensino, o que constitui de certa forma, o seu ensinar. Entre pedagogos e professores, as formas de ensinar voltam-se à prática social e desvendam, a partir dos autores e pela pesquisa, quais são os novos significados dos temas e metodologias necessários ao trabalho docente. Para que esta mediação ocorra, torna-se fundamental um processo em que haja uma organização estável de planejamento, reflexão, diálogo e respeito entre pedagogos e professores.

Nesta perspectiva, caberia aos cursos de formação continuada coordenados por pedagogos no âmbito escolar, possibilitar a mobilização e retomada dos conhecimentos da docência na prática, buscando desencadear um processo de reflexão sobre os problemas e as novas necessidades de ensino, bem como, ações pedagógicas na contramão da racionalidade técnica.

Em outra direção dos pressupostos da racionalidade técnica, Hagemeyer (2006) em sua tese de doutoramento apontou que:

A formação do professor, a partir dos modelos de racionalidade técnica não propiciou o exercício da prática de forma crítica, em busca da ampliação do conhecimento e os professores tendem a desenvolver um trabalho muitas vezes intuitivo que não avaliam como produção pedagógica e científica. Ao contrário, no entanto, do que o professores pensam, seus conhecimentos, experiências e saberes são elementos vitais que podem indicar as alternativas de reorientação da formação docente, contribuindo também para a reflexão sobre a própria ciência pedagógica (p. 90).

Há que se considerar então, que as articulações entre a proposta

pedagógica da escola e os conhecimentos ensinados pelos professores, requisitam um tempo-espço apropriado para estudos, reflexões e diálogos que pressupõe interlocução, movimentos e procedimentos que podem ser possibilitados na Hora-atividade, utilizado-a para o exercício intelectual crítico, de problematizações, da reflexão e do diálogo como pressupostos aos processos mediadores entre o que é feito em sala de aula e os conhecimentos que ancoram as práticas pedagógicas dos professores. Com isso, consolidam-se formas de refletir e ressignificar a cultura da escola.

Os pedagogos nesse trabalho são figuras fundamentais de apoio teórico e prático aos docentes uma vez que espontaneamente o ato de ensinar não se dá sem a mediação pedagógica e nem se constitui de forma consciente e compreensiva. Até porque as rotinas escolares tendem a ocupar o tempo do professor de tal modo, que muitas vezes impede a realização da reflexão sobre a sua prática e seus modos de ensinar.

A Hora-atividade então se configura como o espaço-tempo na escola, que possibilita o alcance dos objetivos para o desenvolvimento profissional docente. De acordo com o previsto na Instrução nº 001/2015 – SUED / SEED, a Hora-atividade deve configurar-se em duas dimensões: a primeira como trabalho individual do professor por meio da realização do planejamento das aulas e da elaboração e correção das avaliações dos alunos e a segunda dimensão é prevista como trabalho coletivo de leitura, estudo e discussões sobre o processo pedagógico, a qual deve ser mediado pelo pedagogo escolar.

Embora o direito à Hora-atividade tenha sido uma conquista, como se constatou pelas lutas dos professores e suas decorrências nas legislações vigentes, é possível dizer que boa parte dos mesmos reconhecem as possibilidades deste espaço-tempo de que dispõem na escola, mas muitas vezes o utilizam para a realização das atividades práticas imediatas. Estas atividades, embora necessárias à docência, são realizadas geralmente, de forma isolada ou individualizada e restringem outros estudos e reflexões necessários à sua qualificação. Ou seja, de modo geral cumpre-se somente a primeira dimensão prevista na Instrução.

Muitos professores, ainda não conseguem vislumbrar a Hora-atividade como possibilidade para o fortalecimento de sua formação e como favorecedora dos processos de ensino de sala de aula, notadamente quando utilizam esse espaço tempo para questões fora do âmbito das questões pedagógicas, caracterizando o

uso não profissional desta carga horária.

Por estas constatações, importa considerar que o problema formulado nesta dissertação, visa investigar a proposta de trabalho pedagógico que fortaleça a relação teoria-prática, ancorada na experiência cotidiana dos docentes em sala de aula e exercida por meio da ação mediadora dos pedagogos nas horas-atividades.

2.6. Contribuições da ação mediadora dos pedagogos ao desenvolvimento profissional docente

Propõe-se neste ponto, discutir a formação continuada em serviço da qual os professores participam na rede estadual do Paraná, no espaço-tempo da Hora-atividade, empreendida por professores e pedagogos. No trabalho da formação docente continuada, as atividades mediadoras levam os professores a incorporar concepções, práticas e crenças que direcionam modos de desenvolver o processo de ensino, construindo seus saberes didático-pedagógicos.

Busca-se caracterizar e desvelar esse universo da investigação, com base em Nóvoa (1995), Giroux (1997), Marcelo (1999), Meirieu (2002), Hagemeyer (2006), Vigotski (2008), Tardif (2012), entre outros, que analisam os saberes dos professores e suas interferências na conformação de sua identidade e desenvolvimento profissional.

Garcia, Hypólito e Vieira (2005) entendem a constituição da profissão docente como:

[...] uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...] (p. 54-55).

Tais percepções sobre os processos culturais, as crenças, valores, concepções e práticas, podem constituir elementos para a formação continuada, tendo em vista o desenvolvimento de um ensino mais qualificado em sala de aula.

Entende-se que os professores enquanto sujeitos sociais que interagem e constroem suas vidas, ao construir sua profissão, refletem, dialogam, se indignam, buscam novas compreensões que levam a outras formas de desenvolver suas práticas na docência. Neste sentido, o processo de formação continuada de

professores em serviço requer uma promoção contínua de diálogos, compreensões e reflexões acerca dos problemas que atingem a prática pedagógica, acreditando que essa formação enriquece, problematiza e fortalece a ação educativa.

Esses elementos foram considerados nessa discussão e trata-se de sistematizar com os professores os processos curriculares da educação para a vida e para a cidadania contemporânea. O sentido da função social da escola pode ser reconhecido nas questões sinalizadas por Giroux (2003), com relação ao investimento do trabalho docente ao levar aos estudantes “o conhecimento, as habilidades e os valores de que eles necessitarão para abordar algumas das questões mais urgentes desse tempo atual” (p. 47).

Pode-se dizer que o trabalho dos pedagogos no ambiente escolar, caracteriza-se por um movimento de mediação e de articulação dos processos relacionados à Proposta Pedagógica Curricular e aos objetivos centrais da escola, com relação ao processo de ensino, aprendizagem e formação humana, definidos nestas propostas. No entanto, esse trabalho tem sido motivo de polêmicas em alguns setores do sistema de educação, no âmbito das licenciaturas e nas instituições escolares em que o pedagogo atua.

O que se percebe é que tem havido equívocos em relação à formação do pedagogo ocasionados pela história recente de sua profissionalidade que deslocou o foco de seu trabalho e descaracterizou a sua função secundarizando o sentido do processo pedagógico que desenvolve. Desse modo, muitas vezes, é confundido como o burocrata, o disciplinador de alunos, o fiscalizador de professores e/ou o profissional multitarefa.

Os pedagogos, no entanto, tornaram-se elementos-chave na articulação entre os princípios da educação e da escola junto aos professores, alunos e pais. Na proposta pedagógica da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, os pedagogos, são considerados como mediadores na condução e efetivação de um projeto de escola, o que implica investir na formação humana e no desenvolvimento profissional dos professores.

Ao mediar um processo de formação continuada dos professores, é possível, aos pedagogos, de acordo com Giroux (2003):

[...] capacitar os educadores (*e conseqüentemente*) os estudantes para que considerem a estrutura, o movimento, as oportunidades da ordem contemporânea das coisas e a maneira como eles podem agir para resistir a formas de opressão e de dominação, enquanto desenvolvem aqueles

aspectos da vida pública voltados para suas melhores possibilidades, que ainda não foram realizadas (grifo do autor. p. 44)

Reafirma-se desta forma, a centralidade da formação humana, tendo os processos de ensino e aprendizagem como as formas nucleares do trabalho escolar e a finalidade da escola que é a democratização do saber. Esse trabalho não pode ser realizado sem a compreensão necessária sobre quem são os estudantes.

As questões dos novos sujeitos que frequentam a escola, qualificados por Costa (2010) com novas identidades, advindas de grupos étnico-raciais diferenciados, de agrupamentos de jovens com diferentes preferências em sua forma de ser e estar, em suas opções e orientações quanto à sexualidade, linguagens presentes no seu meio social próximo e distante, diversidade cultural configura um novo universo a ser desvendado pelos pedagogos e professores.

Para isso, o trabalho docente assume uma posição de suma importância e os pedagogos passam a buscar formação continuada para adquirir condições de realizar os enfrentamentos necessários à transformação da escola. Conduzir o ensino e a formação do estudante do Ensino Médio diz respeito a um espaço-tempo de abertura de oportunidades de vida social, cultural, de ensino e de primeiras inserções de possibilidades de uma vida digna para todos os envolvidos na educação escolar.

Torna-se importante salientar que, de acordo com Marcelo (1999), as atividades de formação dos professores são, geralmente, “[...] planejadas e desenvolvidas *fora do ambiente escolar*, e que as escassas medidas de desenvolvimento organizacional a nível escolar [...] são aplicadas sem atender à necessária formação dos professores” (p. 141).

Essa desarticulação entre as necessidades de formação dos professores e necessidades dos estudantes pode ser minimizada com o trabalho do pedagogo no âmbito escolar. Ao exercer a função mediadora na busca por compreender as diversas questões do contexto em que a escola se insere, o pedagogo garante um lugar e espaço ao desenvolvimento profissional docente e colabora para uma compreensão sobre a função social e cultural da escola contemporânea.

No Ensino Médio, o pedagogo num movimento dialético que comporta as questões processuais e contraditórias que constituem em essência, o cotidiano escolar, compreende que “a prática docente é prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para a sua ação” (FRANCO, 2012, p. 160). Pode-

se depreender que o pedagogo contribui substancialmente a partir dos momentos de Hora-atividade para que o professor possa desvendar os sentidos de sua aula, para o ensino e a formação dos estudantes do Ensino Médio, consideradas as necessidades e interesses destes e levem a motivá-los para a aprendizagem escolar.

Propor, pela ação mediadora dos pedagogos, a concretização de processos que contribuam para o exercício da docência pelo professor do Ensino Médio, pressupõe a análise da própria ação pedagógica e esta não é uma tarefa fácil. Essa ação é possível, exercitando a busca da compreensão pedagógica sobre as iniciativas e opiniões dos professores, bem como, o estabelecimento da relação teórica sobre a prática docente e isso tende a constituir o que se pode chamar de formação continuada. Meirieu (2002) esclarece que, os procedimentos metodológicos da formação continuada,

[...] devem ser compreendidos, de fato, não como expressão daquilo que se deve fazer exatamente, mas como a expressão do que se deve dizer – e até mesmo pensar – neste ou naquele momento da evolução dos debates sobre a educação para fazer aquilo que se deseja verdadeiramente fazer... e que, justamente, nem sempre se diz! (p. 123).

Este é um desafio permanente na ação mediadora do pedagogo junto aos professores que atuam no Ensino Médio que enfrentam as adversidades das condições da escola pública para proporcionar, sobretudo, os questionamentos e reflexões sobre as práticas pedagógicas de sala de aula almejando melhorias nos processos de ensinar e aprender. Os desafios e as respostas da ação teórico-prática desenvolvida pelos pedagogos e professores, nesta pesquisa, foram postos em diálogo com o posicionamento dos autores adotados até aqui, situando posicionamento ético que exigem a consolidação de um clima de colaboração, organização estável, respeito, interlocução e diálogo que ocorreram nos processos formativos alterando a cultura da escola, *locus* da pesquisa, que no próximo capítulo será melhor situada.

CAPÍTULO 3

3. PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS TRILHADOS

A pesquisa que ora se apresenta foi realizada em uma escola da rede pública estadual do Paraná, na cidade de Curitiba, na qual buscou-se compreender uma experiência de formação continuada em serviço na qual ocorreu a ação mediadora dos pedagogos junto aos professores do Ensino Médio, organizada no horário concentrado da Hora-atividade. A escolha desta escola se deu porque nela vem se consolidando uma prática de estudos entre professores e pedagogos em momentos ofertados pela Secretaria de Educação e não exatamente nos momentos de Hora-atividade dos professores.

A prática pedagógica de estudos e discussões tem sido orientada pela articulação de momentos de reflexão teórico-prática e pela busca de uma participação coletiva nas tomadas de decisões a respeito dos processos pedagógicos, o que levou à seleção dos pedagogos e professores para participarem desta pesquisa.

Para a investigação deste processo, optou-se pela metodologia da *Pesquisa-ação*. Thiollent (2011) aponta que a pesquisa-ação:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p. 20).

A opção por este tipo de metodologia buscou a apreensão do real dos processos vividos pelos pedagogos e professores na busca de melhoria dos processos pedagógicos docentes em suas demandas diárias de trabalho no Ensino Médio. Neste sentido, por não almejar um tipo de investigação somente especulativa, ou simplesmente de coleta de dados, e sim de intervenção na realidade da escola escolhida, os princípios da Pesquisa-ação mostraram-se bastante pertinentes.

Franco e Lisita (2008) também auxiliaram a compreender a importância da escolha da Pesquisa-ação como metodologia que investiga o trabalho docente.

Essas autoras sinalizam que a Pesquisa-ação, como instrumento pedagógico,

[...] quer sinalizar a concepção que damos à ação pedagógica como prática social destinada à formação de indivíduos inseridos na práxis social, conscientes de seu papel na construção da realidade, entendido como domínio da natureza e como exercício da liberdade, concomitantemente. Essa tarefa da pedagogia exige um trabalho educacional crítico, que pressupõe sempre uma ação coletiva, pela qual os indivíduos tomarão consciência de que são possíveis e necessários, a cada um, a formação e o controle da constituição do modo coletivo de vida. É uma tarefa eminentemente política, social e emancipadora (p. 42).

Desse modo, uma vez inserido no contexto da pesquisa, , ficou clara a necessidade do pesquisador vivenciar cada momento da pesquisa, analisando, observando, sugerindo, intervindo, mas, sobretudo, absorvendo as nuances das problemáticas da rotina escolar, particularmente no que se refere ao desenvolvimento profissional entre os professores do Ensino Médio.

Para Thiollent (2011, p. 23), a Pesquisa-ação tem como um dos seus principais objetivos “[...] dar aos pesquisadores e aos grupos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas das situações em que vivem [...]”. Ressalta ainda que a partir da orientação metodológica da Pesquisa-ação, “[...]os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico [...]” (p. 76), o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola, possibilitando reorientar a prática pedagógica. Nesta perspectiva, permitiu ao pesquisador maior empenho em solucionar problemas por meio de ações, e desta forma, o problema a ser solucionado torna-se objeto de estudo.

Vale ressaltar que, desde o primeiro momento de estudos para a escolha metodológica, teve-se a clareza de que a Pesquisa-ação seria a forma mais adequada para investigar a problemática levantada “dentro de uma perspectiva de investigação científica, concebida de modo aberto e na qual a 'ciência' não [fosse] sinônimo de 'positivismo', 'funcionalismo' ou de outros 'rótulos'” (THIOLLENT, 2011, p 26). Essa clareza conceitual tornou-se importante para evitar a armadilha do ativismo, da ação pela ação, do utilitarismo e de procedimentos sem critérios científicos. Ressalta-se ainda que, a Pesquisa-ação moveria conhecimento e, particularmente neste caso, conhecimentos acerca da formação continuada de professores do Ensino Médio mediada pela ação de um pedagogo escolar, que

neste caso se colocava também como pesquisador.

A trajetória do autor dessa pesquisa enquanto pedagogo na rede estadual do Paraná, especialmente no que tange às atribuições na formação continuada dos professores, reforçou a opção metodológica pela Pesquisa-ação. Recorreu-se a Franco (2005) que, pelo seu caráter formativo e emancipatório, a Pesquisa-ação propicia:

a ação conjunta entre pesquisador e pesquisados; a realização da pesquisa em ambientes onde acontecem as próprias práticas; a organização de condições de auto formação e emancipação aos sujeitos da ação; a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade; o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção; reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina; ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sócio-históricas; o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação (p. 489).

Em certa medida, esses princípios fundantes também justificaram a escolha da instituição onde a pesquisa se deu, pois nela havia a possibilidade da articulação entre a proposta de ações organizadas pelo pedagogo e as situações de formação continuada em serviço dos professores participantes. O objetivo foi realizar intervenções nas problemáticas que foram se desvelando, com o interesse de produzir transformações positivas nas práticas pedagógicas dos docentes que contribuíssem para o desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Médio.

Considerando também que o pesquisador durante quatro anos (entre os anos de 2009 e 2012) esteve com professores e pedagogas da escola selecionada, ou seja, tinha uma convivência e vínculos profissionais que possibilitaram a adesão do grupo para “encampar a ideia” de analisar as trajetórias docentes, ao mesmo tempo em que seriam desafiados a romper com algumas certezas pedagógicas e a desenvolver novas práticas pedagógicas em seu trabalho.

Nesse sentido, como pedagogo e, também, como pesquisador, a cada proposta concretizada, procurou-se “[...] um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (THIOLLENT, 2001, p. 21). Considerando o constante movimento que ocorre na rotina de uma escola de Ensino

Médio, ser o profissional pedagogo e atuar como pesquisador exigiu esforço, planejamento e organização minuciosa para que houvesse consistência nas ações, na aceitação do grupo participante e na análise criteriosa dos levantamentos sobre o desenrolar das atividades formativas.

Foram utilizados como estratégias nessa proposta de pesquisa os princípios apresentados por Thiollent (2011):

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa ação não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (p. 22-23).

Estes aspectos contribuíram para nortear as várias etapas que foram sendo delineadas para a realização da pesquisa, tendo em vista a problemática a respeito das possibilidades de desenvolvimento profissional no seio da escola. Essas etapas, bastante voltadas para a ação dos professores participantes, trouxeram à tona a importância de considerar o que esses professores tinham a dizer sobre as ações de formação continuada promovidas pelos pedagogos, e aquelas a que têm sido submetidos na rede estadual do Paraná, em especial em relação às propostas no interior da própria escola.

De acordo com Franco (2005) “a Pesquisa-ação considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação” (p. 486) e foi justamente essa premissa que auxiliou a definir as várias etapas da pesquisa, na qual as vozes dos participantes foram ouvidas em diferentes momentos e situações de formação. Essas vozes, além de serem ouvidas, também foram sendo questionadas e interrogadas para a busca de novas vozes, e, conseqüentemente, de novas ações pedagógicas que trouxessem mais clareza para os processos de ensino e aprendizagem que se concretizam nas rotinas escolares do Ensino Médio.

Considerando esses pressupostos, tornou-se possível, por meio da Pesquisa-ação, “[...] estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 2011, p. 25).

Com isso, firmou-se um dos princípios da Pesquisa-ação que é a experimentação em situação real, na qual “os pesquisadores intervêm conscientemente” (THIOLLENT, 2011, p. 28), sendo que os pesquisados não são reduzidos a meras cobaias. Ainda ancorado nos princípios postulados por Thiollent (2011) a Pesquisa-ação realizada na escola de Ensino Médio propôs-se a fornecer pistas para a ampliação do debate de questões como as atividades realizadas pelos professores do Ensino Médio na Hora-atividade e como as relações pedagógicas têm-se estabelecido entre professores e pedagogos.

Tripp (2005) contribuiu para compreender a Pesquisa-ação no âmbito educacional como um tipo de estratégia que visa o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que tenham condições de utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino. Nesse sentido, ao estabelecer relações profissionais e pedagógicas, o pedagogo desenvolve as possibilidades de construir ambientes propícios para o desenvolvimento didático-pedagógico de professores.

A compreensão de uma das características da Pesquisa-ação que a distingue claramente da pesquisa científica tradicional, diz respeito a “[...] ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática” (TRIPP, p.447). Isto fortaleceu o entendimento de que, enquanto pedagogo e pesquisador, à medida que analisava com o grupo de pesquisados as problemáticas que iam-se desvelando no cotidiano pedagógico da escola, também tornava-se evidente para o autor que novas formas de pensar iam-se concretizando. Essa relação dialética, ao invés de ser um problema, tornava-se uma fonte rica de reflexões, estudos e questionamentos.

Franco (2005) salienta a importância da compreensão da Pesquisa-ação enquanto metodologia de pesquisa que pode e deve ser “[...] pedagogicamente estruturada, possibilitando tanto a produção de conhecimentos novos para a área da educação, como também formando sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos” (p. 501). Ao empreender os processos da Pesquisa-ação para investigar as relações pedagógicas e as formas de atuação do pedagogo na formação continuada de professores na escola, buscou-se em Tardif (2012) algumas compreensões sobre

mudanças nas concepções e práticas para pesquisar:

- a) trabalhar para que os professores deixem de ser vistos como objetos de pesquisa e passem a ser considerados sujeitos do conhecimento;
- b) investir na elaboração de novas práticas de pesquisa que considerem os professores como colaboradores e copesquisadores, dando-lhes espaços nos dispositivos da pesquisa;
- c) produzir não apenas pesquisas sobre o ensino e os professores, mas pesquisa no ensino e com os professores;
- d) trabalhar para que os professores se considerem produtores de conhecimento e aprendam a reformular, em linguagem com certa objetivação, seus próprios discursos, perspectivas, interesses e necessidades individuais ou coletivos (p. 238-239).

Esse modo de perceber o professor e o pedagogo (bem como as suas ações) remete a uma valorização, porém munida de questionamentos, interrogações, críticas e avaliações, do que se constrói cotidianamente na escola do Ensino Médio. Sem negar o valor dessas ações, por meio do ato de escuta, do diálogo e da reflexão crítica, propôs-se valorizar a atuação docente, tendo em vista a necessidade de mudanças pedagógicas como consequência de transformações contextuais, que demandam mudanças nos modos de ensino e de se perceber a escola, o currículo e os alunos.

Neste intento, considerou-se também que a atividade docente, ao ser questionada e problematizada, foi reinventada e repensada em prol dos alunos, bem como novos significados foram atribuídos para enfrentar as adversidades do cotidiano da sala de aula. André (2012) sinaliza que:

A tarefa do professor no dia a dia da sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas, muitas vezes, imprevisíveis. [...] É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudam a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente (p. 59).

Mesmo em tão pequena escala, no caso uma escola da rede estadual, pode-se certamente, tornar-se inspiração e referências para outras instituições construírem suas próprias práticas de formação continuada, mediadas pelo pedagogo, na hora-atividade concentrada.

3.1. As etapas da Pesquisa-ação realizada: os vários momentos de indagação, interrogação e intervenção

Para realizar a pesquisa foram definidos alguns caminhos. Optou-se por um processo metodológico de coleta e de interpretação dos dados utilizados em instrumentos e modalidades que se ancoram na abordagem qualitativa, que Oliveira (2007) esclarece como sendo “[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo a sua estruturação” (p. 37). Diz ainda que este tipo de pesquisa exige estudos da literatura referente ao tema, incluindo como procedimentos, observações, aplicação de questionários, realização de entrevistas e análise dos dados, entre outros.

Diante destas possibilidades, a imersão do pesquisador no ambiente da pesquisa é fundamental. Considerando que, como profissional que atua na Instituição campo de pesquisa e que lá atua como pedagogo e pesquisador interessado em desvelar o problema formulado, ocorreram os momentos de questionamentos sobre a validade dessa imersão, uma vez que a presença em duplo papel poderia contaminar ou influenciar alguns depoimentos e/ou práticas. Porém, ao longo da pesquisa, foi havendo a compreensão de que a confiança e a relação profissional estabelecida com o grupo tornaram-se fundamentais para o entendimento dos pesquisados sobre o papel de colaboradores na investigação.

Neste sentido, alguns esclarecimentos são apontados por Franco (2005), e tornaram pertinentes à reflexão sobre o papel como pesquisador na escola:

[...] como passar de pesquisador a participante, continuando a ser prioritariamente pesquisador; ou como passar de professor sujeito de pesquisa a pesquisador de seu fazer, mantendo-se prioritariamente no papel de professor? Decorre daí que surge outra desigualdade, quase que identitária: o pesquisador estará, por certo, prioritariamente envolvido na pesquisa e nos resultados desta; o professor, por certo, estará prioritariamente envolvido na ação, aguardando melhorias em sua prática. Como conciliar, mediar, articular essas diferenças ancoradas no âmago do fazer profissional de cada um? (p.492)

Esses questionamentos perpassaram todo o processo de pesquisa, desde a sua concepção até a execução. Ora a atitude pautava-se nas necessidades da pesquisa em desenvolvimento, ora estavam completamente envolvidas nas necessidades da atuação como pedagogo da escola. Essa “dupla identidade”, ao invés de ser

um problema, tornou-se um desafio permanente durante o processo e, de certa forma, enriqueceu mais ainda as percepções, as interpretações, as análises, as sínteses e compreensões obtidas. Positivamente, trouxe novas perspectivas para compreender o processo de formação continuada em serviço provido pelos pedagogos na escola.

3.1.1. Fase Exploratória: definição do local da pesquisa e construção do diagnóstico

Segundo Thiollent (2011) a fase exploratória consiste em definir o campo da pesquisa (local), os interessados e suas expectativas (pesquisados) e fazer uma espécie de diagnóstico da situação, dos problemas prioritários e das eventuais ações.

Nesta etapa, foi considerada a experiência profissional do autor como pedagogo, a partir da instituição da rede estadual de Curitiba em que atua e na qual a investigação foi realizada. Assim, a pesquisa foi desenvolvida em um Colégio localizado no Bairro Santa Felicidade – Curitiba – Paraná, o qual existe oficialmente desde 1948, em tradicional bairro de imigração italiana, famoso por sua gastronomia.

A escolha da Instituição ocorreu basicamente por duas razões principais: primeiro, por se tratar de uma escola onde o pesquisador atuou por quatro anos (nos anos de 2009 a 2012), o que possibilitou vínculos profissionais com os professores e outros pedagogos, propiciando uma convivência que levou a tomadas de decisões coletivas e participativas. Segundo, porque tinha o interesse de analisar a formação continuada em serviço coordenada pelos pedagogos junto aos professores do Ensino Médio, envolvendo a escola como um todo.

O Colégio escolhido assumiu, por meio de sua equipe gestora e pedagógica, o papel de promover a pessoa através da educação e da cultura para seu desenvolvimento pessoal e social. É uma escola que teve, no ano de 2015, 1490 alunos matriculados, 86 professores e 25 funcionários técnico-administrativos. Possui uma estrutura física de dezoito salas de aula, sete laboratórios (sendo um de Ciências Naturais e seis de Informática), três salas da Equipe Pedagógica, duas Salas da Direção, duas Bibliotecas, uma Sala da Coordenação de Cursos Técnicos, um Auditório, duas Salas da Secretaria, uma Sala de Professores e vários outros

ambientes (Cozinha, Banheiros, Almoxarifados, Depósitos, Cantina, Churrasqueira, Pátio Coberto, Espaço de Convivência, Estacionamentos, etc.). Oferta os cursos de Ensino Fundamental, Médio e Profissional (Meio Ambiente e Informática – Modalidade Integrada - e Administração, Logística e Informática – Modalidade Subsequente), nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Para consultar os documentos (Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Regimento Escolar, Plano de Ação da Equipe Pedagógica, Atas das Reuniões de Hora-Atividade) e realizar a pesquisa na Instituição, solicitou-se a permissão em dois momentos: o primeiro deu-se no mês de novembro de 2014 e nesta ocasião, houve conversa com a Diretora Geral, a qual recebeu muito bem a proposta e isso motivou o pedido de Ordem de Serviço junto à Secretaria de Educação para atuar na escola no ano de 2015. Na sequência, uma vez realizado os trâmites burocráticos para a transferência de local de atuação, em fevereiro de 2015, a Diretora Geral organizou uma reunião com os outros dois diretores auxiliares, pedagogos e secretário para que se tomasse conhecimento dos intentos da pesquisa e da proposta inicial de intervenção e atuação profissional.

Com esta estratégia, a diretora-geral mostrou-se bastante interessada em aceitar o desenvolvimento da pesquisa, incluindo a intervenção pedagógica. Ressalta-se que essa facilidade ocorreu justamente porque já tinha um vínculo anterior e de interesses pedagógicos comuns junto à diretora. Como segunda permissão, solicitou-se, no mês de julho de 2015, por meio de requerimento, a autorização junto à Superintendência da Educação, órgão ligado à Secretaria de Estado da Educação, para realizar a pesquisa, o que implicou em consultar documentos, coletar dados a respeito da formação continuada e interação entre pedagogos e professores do Ensino Médio, bem como realizar a intervenção em problemáticas que fossem diagnosticadas.

Em aproximadamente um mês, recebeu-se a informação de que a permissão estava concedida, desde que cumpridos alguns critérios, como a apresentação na escola e no Núcleo Regional de Educação do documento de identificação de pesquisador da Universidade Federal do Paraná, a forma como as informações coletadas serão tratadas e o envio de cópia ao órgão dos resultados obtidos. Essa permissão foi importante, por tratar-se da coleta de dados envolvendo profissionais que atuam no sistema público de ensino e, de certa forma, resguardou eticamente o tratamento das informações, também por serem regidos por um

estatuto profissional que exigiu procedimentos éticos e legais.

No primeiro contato com a Instituição, foram propostos os encontros semanais entre todos os pedagogos da escola com um grupo de professores, seguindo a legislação da Hora-atividade concentrada, tendo por intenção a construção de um processo relacional e de discussão constante entre professor e pedagogo, promovendo o diálogo e a busca individual e coletiva para a solução de problemas que envolvessem os processos de ensino e aprendizagem no Ensino Médio.

A adesão imediata da equipe gestora e dos pedagogos foi de suma importância. Como havia uma possibilidade de resistência ou negação da participação, essa atitude com a proposta foi bastante positiva. Por certo, a atitude demonstrada pelas equipes gestora e pedagógica comprovou, de certo modo, aquilo que Marcelo (1999) assevera, quando afirmou que mudanças em rotinas na escola só ocorrem, quando os profissionais percebem melhorias em suas práticas de sala de aula a partir de suas necessidades reais.

Foi considerado também que mudanças nas práticas profissionais são processos complexos e heterogêneos, porque envolvem alterações nas temporalidades, nos espaços e no já consolidado como o mais adequado. Mesmo assim, houve adesão e uma boa receptividade da proposta. Concluiu-se que essa boa aceitação se deu porque a proposta de pesquisa não estava ancorada apenas na coleta de dados, mas apresentava a ideia de uma intensa participação e intervenção nas questões pedagógicas do Ensino Médio na escola pesquisada. A formação continuada em serviço mostrava objetivos claros de tentar mudar positivamente o que já vinha acontecendo na prática pedagógica como atendimento ao professor.

Antes de iniciar qualquer intervenção, foi realizada a consulta e o estudo dos documentos vigentes na escola como o Plano de Ação (2015), tanto da escola quanto da Equipe Pedagógica, o Projeto Político Pedagógico (2012), a Proposta Pedagógica Curricular (2012), o Regimento Escolar (2007), os Planos de Trabalho Docente (2015), as Fichas e os Formulários pedagógicos, as Atas, os Relatórios e as orientações pedagógicas elaboradas e divulgadas pelos pedagogos da escola. Posteriormente foram também consultados o PPP e PPC reformulados no ano de 2015.

A consulta aos documentos demonstrou a necessidade de reorganizar as

formas de acompanhar pedagogicamente o trabalho dos professores. Nesse momento, delinearam-se as possíveis ações dos pedagogos junto aos professores. Assim, a Equipe pedagógica aceitou a ideia de organizar encontros semanais, na Hora-atividade concentrada, entre pedagogos e professores, para discutir, analisar e estudar juntos.

Os assuntos e os temas a serem estudados e discutidos seriam combinados coletivamente e registrados em Livros Ata, com assinatura dos participantes para fonte de consulta, registro e memória dos encontros. Para isso, duas questões estruturais foram delineadas: primeiro, uma sala foi organizada para estes encontros (com mesa, estante, cadeiras, mural); segundo, o diretor auxiliar, responsável por organizar o horário dos professores, incumbiu-se de reservar uma aula por semana (50 minutos) para ser a aula da Hora-atividade concentrada do grupo de professores dos turnos da manhã e da tarde, organizados por áreas de conhecimentos.

A distribuição do tempo ficou definida, então, da seguinte maneira: segunda-feira, professores de Português e Inglês; terça-feira, professores de Educação Física e Arte; quarta-feira, professores de Filosofia, História, Geografia e Sociologia; Quinta-feira; professores de Biologia; Sexta-feira, professores de Matemática, Química e Física. Para cada dia da semana ficou uma aula reservada ao encontro de formação conduzida pelo *pedagogo referência*³¹ ao grupo de professores.

Para a compreensão da importância desta etapa buscou-se as teorizações de Thiollent (2011), que alertam para os procedimentos do pesquisador, o qual deve “[...] identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamado 'diagnóstico’” (p. 56-57). Houve a necessidade de ajustes, de diálogo e de negociações para que, respeitando a realidade da escola, se considerasse também as devidas adequações ao trabalho proposto.

Uma vez determinado o local, tendo a permissão para realizar a coleta de dados e o aceite pelos demais profissionais pedagogos, tornou-se possível realizar as demais etapas da pesquisa. Vale ressaltar a clareza sobre o que se pretendia realizar, e que seria a pesquisa *na* escola e não *sobre* a escola, isto é, o trabalho

³¹ *Pedagogo referência* foi uma nomenclatura adotada pelos professores para identificar o pedagogo responsável por acompanhar, semanalmente, os encontros de Hora-atividade concentrada. Essa identificação tornou-se necessária para não confundir-se com o pedagogo que acompanhavam as turmas em trabalhos pedagógicos de orientação, atendimento e organização. O pedagogo referência, ao assumir as disciplinas, trouxe para a si a atribuição de discutir, dialogar, estudar e analisar as questões próprias dos docentes em práticas **com** os professores e não **para** os professores.

pautava-se na ação *com* os professores e pedagogos e não *sobre* estes profissionais. Afinal, muito mais que proporcionar a análise das ações dos profissionais, objetivava-se criar condições reais para investigar a própria ação e compreender as possibilidades de desenvolvimento profissional no seio da própria escola, diante das condições existentes.

3.1.2. Amostragem: a seleção dos participantes

O grupo de doze professores pesquisados, representativos de docentes do Ensino Médio, atua na escola selecionada com tempo médio de dez anos. Para compor o grupo, foram convidados cinco professores e sete professoras, sendo um de cada disciplina do Ensino Médio: Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia.

O convite foi recebido de forma amigável e receptiva e todos os professores se propuseram a colaborar e participar da pesquisa. Todos leram, concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo VI). Após, receberam, por *e-mail*, o *link* para acesso ao questionário (Anexo II).

As respostas apresentadas pelos professores serão identificadas pelo nome da disciplina na qual atua.

A seguir, o quadro geral dos professores participantes.

QUADRO Nº 1: Caracterização dos Professores Participantes

FORMAÇÃO ACADÊMICA / IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA	IDADE	GÊNERO	TEMPO DE ATUAÇÃO: NA REDE ESTADUAL (RE), NO ENSINO MÉDIO (EM) E NA ESCOLA (ES)	CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO
Arte – Música / Arte	46 a 55 anos	Feminino	RE – 20 anos EM – 15 anos ES – 15 anos	Metodologia do Ensino
Biologia / Biologia	36 a 45 anos	Feminino	RE – 15 anos EM – 15 anos ES – 15 anos	Magistério da Educação Básica
Educação Física / Educação Física	46 a 55 anos	Feminino	RE – 23 anos EM – 23 anos ES – 10 anos	Magistério Superior
Filosofia / Filosofia	46 a 55 anos	Masculino	RE – 10 anos EM – 9 anos ES – 9 anos	Educação em Valores Humanos

Física / Física	46 a 55 anos	Feminino	RE – 10 anos EM – 8 anos ES – 8 anos	Novas Tecnologias Educacionais
Geografia / Geografia	46 a 55 anos	Masculino	RE – 25 anos EM – 25 anos ES – 20 anos	Interdisciplinaridade
História / História	46 a 55 anos	Masculino	RE – 28 anos EM – 26 anos ES – 23 anos	Novas Tecnologias Educacionais
Letras – Inglês / Inglês	36 a 45 anos	Feminino	RE – 12 anos EM – 10 anos ES – 10 anos	Metodologia do Ensino da Língua Inglesa
Letras – Português e Literatura / Português	46 a 55 anos	Feminino	RE – 27 anos EM – 9 anos ES – 9 anos	Educação de Jovens e Adultos
Matemática / Matemática	36 a 45 anos	Feminino	RE – 15 anos EM – 15 anos ES – 10 anos	Modelagem Matemática
Química / Química	36 a 45 anos	Masculino	RE – 17 anos EM – 17 anos ES – 6 anos	Química Ambiental
Ciências Sociais / Sociologia	36 a 45 anos	Masculino	RE – 8 anos EM – 8 anos ES – 6 anos	Metodologia do Ensino

FONTE: Dados obtidos pelo autor a partir da aplicação de questionário nos meses de agosto e setembro de 2015.

O grupo de professores apresentado no quadro compôs a representatividade da pesquisa proposta, sendo que o critério de escolha dos mesmos foi a diversidade na área de formação, a experiência profissional no Ensino Médio público de mais de seis anos e o tempo de atuação na escola que fosse a partir de 2009.

A experiência de seis ou mais anos de atuação na escola selecionada foi um critério adotado para servir de parâmetro quanto ao tempo de prática docente na mesma cultura escolar. Desse modo, considerando esse tempo de permanência na escola, os professores poderiam referir-se a outros tipos de encaminhamentos de formação continuada vivenciada na mesma instituição, sinalizando avanços e retrocessos em sua formação continuada em serviço.

Os doze professores participantes são todos concursados, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério Público estadual e situam-se numa faixa de idade entre 36 e 55 anos. O tempo de exercício profissional compreende de 8 a 28 anos, o que atesta um bom tempo de experiência no Magistério. No Ensino Médio a atuação varia de 8 a 23 anos, e nesta escola o professor mais antigo tem 25 anos de

docência, e o mais recente, 6 anos. Todos se formaram em cursos de Licenciatura em sua área ou disciplina de atuação, tendo todos cursado especialização (em diferentes áreas, inclusive alguns realizaram curso fora da sua área de atuação).

Ao receber as respostas dos professores, sobre suas ações pedagógicas, particularmente a respeito da formação continuada desenvolvida na Hora-atividade, considerou-se que essas ações são marcadas pela “idiossincrasia da pessoa que as realiza e a singularidade da situação e do momento em que ocorrem, o que lhes concede certo caráter radicalmente imprevisível” (SACRISTÁN, 1999, p.61). Portanto, tais ações podem manifestar-se numa racionalidade circunstancial em que não há rigidez de respostas ou técnicas corretas *a priori*. Mas exigem sujeitos que, em troca da insegurança intelectual, moral e prática, são convidados ao protagonismo, para o uso da razão na escolha de opções e na tomada de decisões em condições que necessita avaliar (SACRISTÁN, 1999, p. 61). Essa instabilidade, pode-se dizer, configura o conjunto de práticas pedagógicas que ocorrem na escola, em prol de um conjunto de fatores que conduzem as escolhas e as opções metodológicas dos professores, bem como pelas concepções que as sustentam.

Participaram também da pesquisa quatro pedagogos que atuam nos turnos da manhã e da tarde³². O foco de coleta de dados e de implementação da proposta concentrou-se nos pedagogos do período diurno e no processo vivido, como colegas que empreenderam o mesmo trabalho, foram coadjuvantes nas reflexões sobre os passos da pesquisa e análise das influências da formação continuada em serviço dos professores.

Ao assumir os horários da manhã e da tarde para trabalhar, tornou-se possível ao pesquisador realizar os diálogos pedagógicos necessários para tomar decisões de forma refletida e por vezes, mais rápida.

Como forma de conduzir os trabalhos atendendo a esta especificidade, a pesquisa focalizou as práticas docentes dos professores do Ensino Médio regular diurno, pois na instituição escolar pesquisada, os professores que atuam de manhã,

³² Embora os pedagogos que atuam no período noturno também tenham aceitado implementar a proposta de intervenção (encontros semanais de formação continuada dos professores do Ensino Médio com acompanhamento do pedagogo), mesmo que parcialmente, houve a opção por centralizar a coleta de dados junto às profissionais do período diurno.

também atuam à tarde. Esses professores foram acompanhados pelo pesquisador, e por outras quatro³³ pedagogas.

O primeiro passo foi a implementação da proposta de atendimento semanal aos professores, sendo que as disciplinas a serem atendidas pelos pedagogos foram definidas a partir de discussão e decisão coletiva. Definiram-se os dias de atendimento, o espaço físico e a sequência da atividade.

Na infraestrutura da escola foram designados três espaços específicos para a Equipe Pedagógica: Na sala da Pedagogia 1 concentraram-se a guarda e organização dos documentos pedagógicos (PPP, PPC, Regimento Escolar, Atas, Relatórios, Projetos, etc) e dos alunos (Fichas Individuais 2015), funcionando também como local de atendimento de alunos, pais e professores; na sala da Pedagogia 2 ficaram os arquivos de documentos inativos e também utilizado como espaço de atendimentos mais reservados ou sigilosos e; na sala da Pedagogia 3 foram organizados os encontros de hora-atividade concentrada (HAC). As três salas foram equipadas com computadores, impressora, armários, estantes, mesas e cadeiras em bom estado de conservação para o atendimento adequado. Também foi provido o material necessário para o trabalho pedagógico: papéis, canetas, pastas, arquivos, fichas, entre outros.

Todos os documentos elaborados nos encontros de HAC eram organizados em formato de Atas e outros tipos de registros (Relatórios) e guardados nos armários da sala da Pedagogia 1, para acesso de todos os pedagogos de todos os turnos.

Num segundo momento, nos meses de agosto e setembro, um questionário foi aplicado para as quatro pedagogas participantes. O questionário foi composto por 12 questões (Anexo I), sendo que as questões de 1 a 5 solicitaram dados que identificariam e caracterizariam as participantes. As questões de 6 a 12 referiram-se à organização do trabalho pedagógico da escola, considerando na formação continuada docente em serviço, as atividades, a forma de sua realização e previsão de tendências, influências e outros aspectos.

O quadro a seguir, apresenta as principais características das quatro pedagogas pesquisadas.

³³Uma quinta pedagoga chegou na escola no mês de julho, e como o trabalho já tinha sido iniciado no mês de março, ela não foi incluída na pesquisa, embora a sua participação tenha sido considerada no trabalho formativo proposto.

QUADRO Nº 2: Caracterização das Pedagogas Participantes

FORMAÇÃO / IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA	IDADE	GÊNERO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE ESTADUAL (RE), NO ENSINO MÉDIO (EM) E NA ESCOLA (ES)	CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO REALIZADO
Pedagogia / Pedagoga 1	36 a 45 anos	Feminino	RE – 8 anos EM – 8 anos ES – 4 anos	Mestrado em Sociologia
Pedagogia / Pedagoga 2	36 a 45 anos	Feminino	RE – 5 meses EM – 5 meses ES – 5 meses	Mestrado em Educação
Pedagogia / Pedagoga 3	36 a 45 anos	Feminino	RE – 10 anos EM – 10 anos ES – 10 anos	Especialização na área de Psicopedagogia e Educação Infantil
Pedagogia / Pedagoga 4	36 a 45 anos	Feminino	RE – 10 anos EM – 10 anos ES – 3 meses	Especialização em Educação Especial e Magistério Superior

FONTE: Dados obtidos pelo autor a partir da aplicação de Questionário nos meses de agosto e setembro de 2015.

As pedagogas participantes da pesquisa possuem idade média entre 36 e 45 anos, sendo que três tem mais de 8 anos de experiência e uma quarta, recém-ingressa na rede estadual, porém com experiência profissional de mais de 10 anos no Ensino Superior, tem 5 meses de atuação como pedagoga da rede estadual. Duas delas têm o título de Mestre (uma em Sociologia e a outra em Educação) e as outras duas têm curso de especialização *latu sensu* (uma pedagoga na área de Psicopedagogia e Educação Infantil, e a outra em Educação Especial e Magistério Superior).

Para as quatro participantes a proposta para a pesquisa foi apresentada e previa a participação conjunta no processo de reorganização do trabalho pedagógico da escola, e isso incluiu a resposta a um questionário e a uma entrevista. A proposta foi bem recebida e a adesão foi legitimada por meio de uma Ata (em reunião com a Direção da escola) e o preenchimento do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Anexo VI).

Cada uma das pedagogas da escola pesquisada assumiu o trabalho com diferentes turmas da escola que consistia em atender os alunos e suas famílias. Um calendário e um cronograma foram elaborados, os quais foram registrados no Plano de Ação da Equipe Pedagógica para o ano de 2015, e por opção, foi publicado no

mural da sala dos Pedagogos. Para o registro e a memória dos encontros de Hora-atividade concentrada, foram adotados Livros Atas, bem como foi definida uma pasta personalizada para cada pedagogo para constar recados, solicitações e documentos (principalmente quando estivesse ausente).

Esta organização foi sendo delineada a partir das sugestões apresentadas pelo pesquisador, as quais foram ajustadas de forma gradativa e coletiva com as demais profissionais. No geral, apesar das mudanças que ocorreram, as propostas foram bem aceitas, incorporadas com as alterações sugeridas pelas participantes nos encontros entre os pedagogos.

Após a realização de uma série de aproximadamente sete encontros do pesquisador com os professores³⁴, entre os meses de março, abril e julho, foi realizado um levantamento que buscou focalizar as principais prioridades apontadas para a atuação dos pedagogos participantes desta fase da pesquisa. Os pedagogos, como protagonistas dos processos de mediação pedagógica em curso colocaram em discussão as novas dimensões da sua profissão, particularmente no que se refere ao acompanhamento e busca por desenvolver a formação continuada em serviço aos professores.

3.1.3. Observação do espaço-tempo da Hora-atividade Concentrada dos professores

A delimitação do campo de observação empírica, no contexto desta pesquisa, deteve-se no grupo de professores do Ensino Médio, sob a orientação de pedagogos atuantes nesta etapa do ensino. Delimitou-se também a observação e a coleta de dados a respeito das possibilidades de formação continuada que ocorrem na rotina escolar, nos momentos de Hora-atividade concentrada.

Essa delimitação ocorreu para atingir os objetivos da pesquisa e evitar adentrar outros campos que emergem no cotidiano de qualquer instituição de ensino. Para configurar as compreensões dos processos de formação continuada em serviço, que têm o pedagogo como articulador, optou-se por definir também uma amostra de professores. Assim, optou-se por acompanhar, observar, dialogar e entrevistar doze professores e quatro pedagogas, já caracterizados anteriormente.

³⁴ A pesquisa iniciou mediante a aprovação do questionário pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde / UFPR (Anexo VI) e da autorização da Superintendência da Educação (órgão da SEED) (Anexo VII).

Thiollent (2011) define três posições fundamentais sobre a amostragem: uma, em que considera que, para exercer um efeito conscientizador e de mobilização em torno de uma ação coletiva, a pesquisa deve abranger o conjunto da população que será consultada; uma outra posição consiste em recomendar o uso da amostragem; e, finalmente, uma terceira posição que consiste na valorização de critérios de representatividade qualitativa.

Nesta pesquisa, optou-se dessa forma, por um grupo representativo de professores com certa experiência profissional no Ensino Médio da rede estadual e pedagogos que atendessem tais professores. Este grupo, que se definiu para a busca de “amostras intencionais”, delineou-se por ser “[...] um pequeno número de pessoas que são escolhidos intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto” (THIOLLENT, 2011, p. 71). É claro que tivemos a consciência de excluir o princípio da aleatoriedade, em que todas as unidades da população têm a mesma probabilidade de ser escolhidas, mas nenhum professor, nenhuma pedagoga foi excluída da participação do processo de formação continuada proposto, mas apenas o grupo selecionado serviu como fonte de coleta e de organização de dados.

Devido à existência de um processo de paralisação e greve no ano letivo de 2015, articulado pelo órgão representativo da classe de professores, a APP Sindicato, em dois momentos, houve a necessidade de realizar os ajustes no cronograma inicial das observações.

Os momentos de paralisação e greve (19 dias em fevereiro e 46 dias de abril a junho, respectivamente) foram deflagrados pelos profissionais de todas as escolas paranaenses, coordenados pela APP-Sindicado, órgão representativo da categoria. Os principais motivos da paralisação e greve foram o fim de duas mil e duzentas turmas das escolas paranaenses, principalmente nas áreas rurais, a dispensa de 33 mil servidores temporários, a subtração de uma série de direitos incluídos no Plano de Cargos e Salários da classe e a transferência de 8,5 bilhões de reais da previdência dos servidores para o caixa do governo. E ainda porque os deputados da Assembleia Legislativa do Paraná aprovaram mudanças na previdência do Estado, possibilitando que o governo deixasse de repassar R\$ 125 milhões por mês para a previdência. Com repressões violentas por parte do Governo Estadual, em 29 de abril de 2015, quando então se votou o Projeto de lei, mais de 2.500 policiais militares, armados com balas de borracha, bombas de gás lacrimogênio, gás de pimenta e cão,

atacaram os professores que se manifestavam a favor da manutenção de seus direitos.

Desse modo, entre os dias 09 de fevereiro a 09 de março de 2015 (primeira paralisação), foi realizada a consulta e o estudo dos documentos, uma vez que não havia a presença dos professores e pedagogos na escola. Também participamos em alguns momentos, do movimento grevista e das reivindicações. As aulas retornaram em 10 de março, dia no qual foi possível realizar um apanhado geral da greve e organização do planejamento de retorno às aulas.

Na pauta do dia foram incluídas as novas orientações pedagógicas para o ano letivo, bem como as necessidades de reorganização da escola, em particular, a questão do Calendário Escolar. As ideias e as proposições das modificações, especialmente o formato da formação continuada na Hora-atividade concentrada, foram bem recebidas pelo grupo, sendo que alguns professores apresentaram questionamentos e sugestões bastante pertinentes, que foram registrados para nossa análise futura. Nesse momento, também reescrevemos o Plano de Ação 2015, da Equipe Pedagógica da escola.

Nos dias que se seguiram, as aulas recomeçaram, as rotinas foram se instalando e demos início ao processo semanal de encontro de professores e pedagogos. As pautas foram sendo estipuladas pelas necessidades de esclarecimentos sobre os livros registros de classe, a organização da avaliação, os calendários e cronogramas, as discussões em torno das conquistas da greve, sobre planejamento, metodologias de ensino, as turmas, os alunos, os horários, enfim, os temas próprios da organização do trabalho escolar.

Pouco mais de um mês depois, entre os dias 27 de maio a 09 de junho de 2015, ocorreu a segunda a grande greve dos profissionais da educação. As observações e o trabalho pedagógico foram paralisados também. Em conjunto com algumas colegas pedagogas, nas semanas finais da greve, foi organizado o trabalho pedagógico da escola³⁵, os documentos, os espaços, os formulários, as Atas, as fichas dos alunos, entre outros materiais. Também foi feita a avaliação de como estava acontecendo os primeiros contatos de formação continuada na Hora-atividade.

³⁵ A decisão por articular alguns momentos de presença na escola foi tomada pelo grupo de pedagogos da escola, tendo em vista a necessidade de articular e organizar o trabalho anterior ao retorno dos professores e alunos.

Em comum acordo, articulou-se a atualização do Blog da Pedagogia³⁶, para os estudos *online*, e foram distribuídas as atividades de atualização do Projeto Político Pedagógico e Proposta Pedagógica Curricular, bem como definimos estratégias para coletar as informações que dariam subsídios para a reelaboração desses documentos. Foi agendada também a data para realizar um Seminário dos Pedagogos, com a intenção de discutir e analisar os avanços e os retrocessos na trajetória até então realizada.

Neste ínterim, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade, para obter a permissão da Superintendência da Educação e dar continuidade à pesquisa na escola.

O processo de submissão da pesquisa à Comissão Nacional de Ética (CONEP) ocorreu por meio do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná³⁷.

Em 10 de junho de 2015, ocorreu o retorno ao trabalho escolar. Havia um clima de desgaste, cansaço e desânimo pelos acontecimentos durante o processo da greve, por não se ter conquistado os objetivos da pauta e pelos fatos violentos que atingiram em cheio o moral de todos os profissionais das escolas estaduais paranaenses. Mesmo assim, buscaram-se forças para recompor as ações pedagógicas da escola.

Coube aos pedagogos da instituição, profissionais responsáveis pela organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais do Paraná, levantar o moral do grupo, trazer à tona as necessidades e focar no trabalho pedagógico, incluindo reflexões e análise da conjuntura para compreender e assimilar as conquistas e as derrotas naquele momento delicado. Foram momentos difíceis, mas que, ante ao nosso discurso e prática, poderiam ser superados pelo fortalecimento da nossa unidade enquanto coletivo escolar.

Entre essas análises, apresentamos as possibilidades da reorganização do trabalho pedagógico da escola, no qual já havia avanços, mas precisava melhorar. Houve a avaliação de forma coletiva do que seria feito para concretizar a reposição das aulas. Naquele momento, houve a opção por reorganizar o Calendário Escolar,

³⁶ Na escola pesquisada há a utilização da ferramenta online Blog, desde o ano de 2012, para comunicação entre pedagogos e professores, publicação de atividades, relatos, textos e experiências de sala de aula, bem como para estudos e reflexões no formato de fóruns e grupos de discussão.

³⁷ Após os trâmites legais iniciados em maio de 2015 e as adequações solicitadas, em julho de 2015, o Comitê de Ética concedeu o parecer positivo ao projeto formulado (Anexo VI).

incluindo as reposições aos sábados, apesar de que o interesse era repor com uma sexta aula³⁸, o que a Secretaria de Educação (SEED) não estava permitindo (alegando que a escola deveria cumprir as 800 horas, em 200 dias letivos como manda a Lei). Foi assim que, durante o mês de junho, realizaram-se as reposições aos sábados.

Após alguns ajustes e, certa pressão da categoria sob a SEED, esta cedeu e permitiu que as escolas organizassem seus calendários incluindo a sexta aula (repondo a carga horária de 800 horas anuais e não dos 200 dias letivos). Nesse momento, os sábados letivos foram extintos e os “dias devidos” foram diluídos em sextas aulas como era o desejo inicial. Com isso, ampliou-se o tempo de cada turno em uma aula a mais, para dar conta das 800 horas. Definiu-se o novo Calendário Escolar, cumprindo a carga horária a partir de 1º de julho, até 13 de novembro.

Após o retorno ao trabalho foi possível adequar o cronograma da pesquisa para continuar as observações e aplicar os instrumentos de coleta de dados (questionário e entrevista).

A definição do ambiente da pesquisa, o contato inicial com a Equipe Escolar da instituição, a permissão do Comitê de Ética e a autorização da Superintendência da Educação constituíram, assim, a primeira grande etapa da pesquisa.

3.1.4. Coleta de dados

O segundo momento da pesquisa, aconteceu entre os meses de agosto e setembro de 2015. Este foi o momento da coleta de dados, no qual realizei o contato específico, como pesquisador, com as pedagogas e os professores do Ensino Médio da Instituição. Foram realizados contatos na Hora-atividade, nos momentos de recreio, nas reuniões pedagógicas (presenciais e *online*) e no curso de formação continuada da SEED, denominado Formação em Ação³⁹.

³⁸ Na rede estadual do Paraná as instituições organizam-se respeitando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que determina o cumprimento de no mínimo 200 dias letivos e 800 horas de trabalho escolar, sendo este tempo distribuído em cinco aulas diárias de 50 minutos cada. A proposta seria ampliar o tempo diário com uma aula a mais de 50 minutos.

³⁹ O “Formação em Ação” é uma ação descentralizada da Secretaria de Estado da Educação do Paraná que ocorre nas escolas e tem como proposta a promoção da formação continuada através de oficinas que abordam conteúdos curriculares e específicos da demanda regional. Esta formação é destinada a todos os profissionais da educação da rede estadual de ensino e as oficinas são ofertadas no primeiro e no segundo semestre de cada ano, contabilizando 16 horas anuais.

Cf: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1341>. Acesso em 02/08/2016.

Nestes momentos fui informando e esclarecendo os procedimentos da pesquisa e seus objetivos. Num exercício dialógico, os profissionais foram aceitando e tirando suas dúvidas sobre as intenções da pesquisa. Houve o encadeamento de uma relação transparente e honesta, referente as intencionalidades, as ações previstas, os procedimentos a serem desenvolvidos diante do problema proposto.

As informações referentes aos impactos da proposta de encontros semanais entre os professores e pedagogos constituíram a base da presente investigação. Para facilitar a comunicação, uma vez que havia uma “corrida contra o tempo” em função das reposições da greve, solicitei o endereço eletrônico dos profissionais para enviar arquivos com outras informações mais detalhadas sobre a pesquisa, bem como as perguntas a serem respondidas. Em torno de um mês e meio, as quatro pedagogas e os doze professores do Ensino Médio responderam ao questionário sobre a formação continuada em serviço, evidenciando atividades desenvolvidas durante a Hora-atividade e as expectativas em relação ao trabalho proposto no primeiro momento.

Para realizar o questionário foi utilizada a ferramenta virtual do Google Drive, que é um serviço de disco virtual que permite o armazenamento de arquivos na nuvem do Google. As perguntas do questionário foram enviadas ao *e-mail* dos participantes que enviaram as respostas ao nosso *e-mail*, sendo que *todos os participantes* enviaram as respostas solicitadas.

Ressalta-se que, ao mesmo tempo em que foi feita a coleta desses dados, as observações foram realizadas e as práticas pedagógicas de formação continuada foram implementadas junto aos professores nas Horas-atividades concentradas. Nos encontros semanais, aconteceram estudos e reflexões sobre temas pertinentes às necessidades dos professores, dos pedagogos, da escola e evidentemente, dos alunos, como Avaliação, Metodologias de Ensino, Planejamento, etc..

As pedagogas também foram realizando os encontros com seus grupos de professores, indicando nas atas os questionamentos e relatando as reivindicações e sugestões que eram discutidas e sistematizadas nos encontros entre os pedagogos da escola. Essas sistematizações compuseram um rol de oito Relatórios Pedagógicos, nos quais foram descritos os procedimentos e os resultados obtidos. Tais documentos serviram como referencial para compor análises das temáticas e das práticas realizadas.

Com as respostas dos questionários, em meados do mês de setembro, realizou-se um seminário entre pedagogos e professores, aproveitando uma reunião da Semana Pedagógica da escola, na qual foram debatidos diversos pontos sobre a importância da formação continuada na escola. Nesse seminário, os professores e as pedagogas puderam expor suas considerações sobre a formação continuada e a relação entre professores e pedagogo referência, o que enriqueceu mais ainda a coleta de dados realizada.

Thiollent (2001) esclarece que “na pesquisa-ação o questionário não é suficiente em si mesmo. Ele traz informações sobre o universo considerado que serão analisadas e discutidas em reuniões e seminários com a participação de pessoas representativas” (p. 75). Nesse caso, a análise foi realizada com relação ao grupo de professores selecionados que respondeu às questões enviadas por *e-mail*.

Além do questionário, nos meses de outubro e novembro, foram realizadas as entrevistas (Anexo IV) com o mesmo grupo de professores e pedagogos participante. A entrevista compôs-se de seis questões, nas quais houve a ênfase na percepção dos professores sobre o trabalho dos pedagogos que os orientam, e como têm sido, considerando as atividades de formação continuada em serviço, os impactos desse processo de formação em sua atividade docente. Esse momento das entrevistas possibilitou aprofundar as questões apresentadas nos questionários. No mês de novembro de 2015 os dados foram organizados em tabelas do *Excel*, para melhor visualizar e facilitar a análise posterior.

Na referida proposta, a presente pesquisa, ancorando-se na abordagem qualitativa, objetivou compreender em que aspectos e até que ponto a mediação realizada pelo pedagogo, contribui para a prática pedagógica do professor do Ensino Médio, e quais outras dimensões são requisitadas ao trabalho do profissional pedagogo na escola atual.

Franco e Lisita (2008) apontaram a relação pedagógica entre os profissionais da escola, indicando que devem se pautar em um trabalho de reflexão intelectual consciente, tendo em vista mudanças e ações coletivas necessárias ao processo de aprendizagem no Ensino Médio. Explicam as autoras que:

um trabalho efetivo de reflexão crítica exige dos envolvidos o desencadear de processos cognitivos e metacognitivos, que incluem a opção pela mudança, pela comunicação, pela solidariedade, pelo confronto, pela introspecção e ainda pelo afrontamento dos próprios valores. [...] Uma análise das relações de poder que se estabelecem na formação de

professores possibilita identificar as razões das dificuldades na racionalidade técnica dominante nos currículos de formação, cuja matriz é o paradigma positivista de ciência (p. 65).

Tornou-se inevitável então, romper com algumas práticas arraigadas na rotina escolar, como o trabalho isolado e a relação vertical entre professores e pedagogos, buscando outras alternativas, como os encontros semanais de discussão e tomada conjunta de decisões, o que incluiu novos dimensionamentos da atuação dos pedagogos no caráter formativo dos professores do Ensino Médio. Recolher os dados da realidade posta e conciliar com outras possibilidades de ação pedagógica, tornou-se um desafio, ao mesmo tempo em que foi trazendo um novo otimismo para os pedagogos que se embrenharam nas ações para a formação docente e o desenvolvimento profissional.

No próximo capítulo, os dados coletados e as análises realizadas durante o desenvolvimento da Pesquisa-ação.

CAPÍTULO 4

4. ANÁLISE DA AÇÃO MEDIADORA DE PEDAGOGOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Neste Capítulo serão apresentados os resultados da coleta de dados junto aos doze professores e quatro pedagogas do Ensino Médio da escola pesquisada. Como já descrito no Capítulo 3, o questionário semiestruturado, a entrevista semiestruturada e as observações participantes foram utilizados como instrumentos *da e para a Pesquisa-ação*.

Optou-se por organizar, em cada item, uma figura síntese dos dados analisados e apresentar um Quadro Representativo das respostas coletadas. Na sequência, foram realizadas a análise e a interpretação dos dados obtidos, à luz dos autores consultados.

Ressalta-se que as respostas foram sistematizadas de acordo com as suas similaridades e singularidades, agrupando respostas convergentes, bem como, divergentes, as quais foram denominadas *temáticas*. A sistematização por tematizações levaram em conta: a aproximação de opiniões, concepções e formas de mediação presentes; as singularidades das atividades mediadoras em função das necessidades da docência; o tratamento dos pedagogos com relação à escolarização diante das mudanças científicas, tecnológicas e culturais da sociedade e suas influências e inovações na escola.

Essas sistematizações não podem ser pensadas de forma linear, fechadas, absolutas em si. Por esta razão buscou-se contemplar as formulações iniciais, com relação à ação mediadora do pedagogo, visando dar voz aos professores e aos pedagogos e considerar suas contribuições no próprio processo de desenvolvimento profissional apresentado. As questões identificadas mostraram necessidades ao profissional pedagogo enquanto mediador entre os professores envolvidos no contexto da pesquisa e os conhecimentos e saberes necessários, neste caso ao Ensino Médio, revelando questões e dimensões novas à profissão do pedagogo.

Por se tratar de procedimentos necessários à Pesquisa-ação, a interação entre pesquisador e pesquisados no seio da escola selecionada foi a tônica das ações propostas. Esta proximidade no espaço-tempo de observações propiciou

liberdade de expressão e concretização de atividades planejadas para dar conta das problemáticas já definidas e daquelas surgidas ao longo do processo de pesquisa.

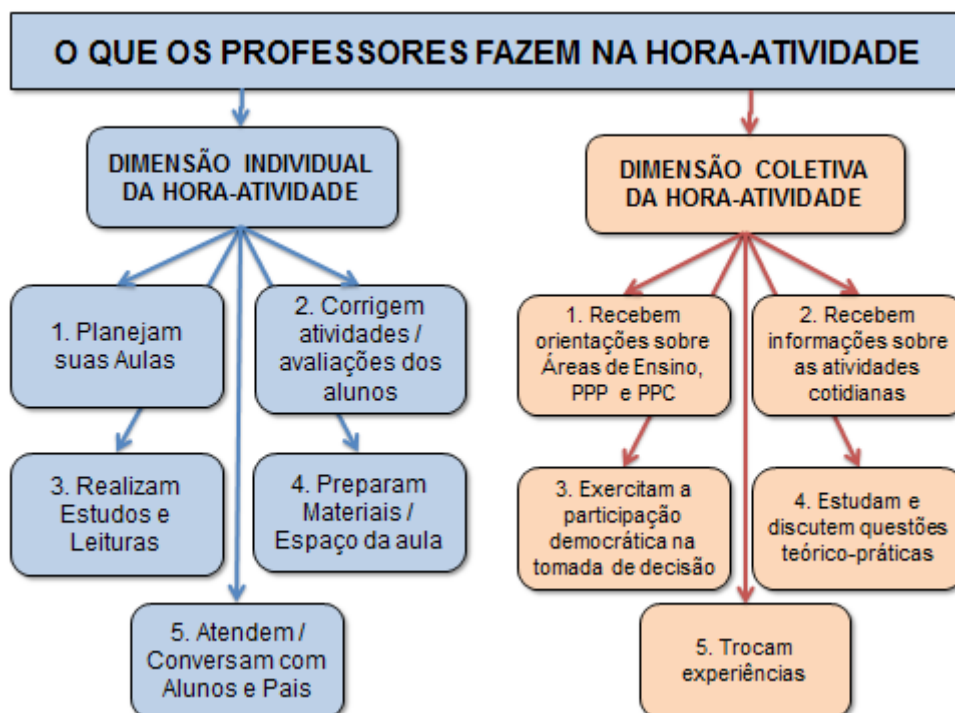
4.1. Processos realizados pelos professores pesquisados durante a Hora-atividade Individual (HAI) e Hora-atividade Concentrada (HAC)

Observou-se na escola pesquisada que o espaço-tempo da Hora-atividade era utilizado pelos professores para o cumprimento das tarefas individuais da docência (Hora-atividade Individual), não havendo uma organização coletiva entre professores da mesma área para discussões e troca de experiências. Esta observação motivou a proposta de implementar os momentos coletivos⁴⁰ entre pedagogos e professores (Hora-atividade Concentrada).

Organizar o espaço coletivo de encontros semanais entre pedagogos e professores foi um desafio, principalmente por tratar-se de uma proposta que romperia a cultura instituída entre os professores daquela escola e exigiria a alteração na forma de organizar os horários de aulas e de hora-atividade. No entanto, ao perceberem a validade dos encontros para o processo de ensino e aprendizagem, professores e pedagogos foram constituindo novas formas de perceber a escola, a docência no Ensino Médio, nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar da escola pesquisada e os horários de trabalho coletivo foram gradativamente ocupando espaço na cultura da escola.

Ao grupo de doze professores e quatro pedagogos pesquisados propôs-se, num primeiro momento, a identificação das atividades que são realizadas na Hora-atividade individual (Quadro 3). Posteriormente, após a vivência da Hora-atividade Concentrada, a formulação foi relacionada encontros coletivos, utilizados para a formação continuada em serviço (Quadro 4).

⁴⁰ Embora a Secretaria de Estado da Educação incentive os encontros coletivos de professores durante a Hora-atividade, esse processo não era uma prática na escola pesquisada, sendo que os professores detinham-se no cumprimento de atividades individuais, e, na maioria dos casos, de forma isolada.

FIGURA Nº 1: Processos realizados pelos Professores durante a Hora-atividade

FONTE: Elaboração do autor a partir dos dados do Questionário e Entrevista com os professores

Ao serem questionados sobre as atividades que realizam durante a Hora-atividade, os professores pesquisados indicaram uma diversidade significativa de atividades, todas elas presentes na legislação que orienta a constituição desse espaço-tempo na escola.

A dimensão individual da Hora-atividade caracteriza-se, basicamente, por organização de materiais e atividades pelos professores, para as suas aulas.

QUADRO Nº 3: Atividades Individuais realizadas pelos professores participantes durante a Hora-atividade

TEMÁTICAS	RESPOSTAS DOS PESQUISADOS
Planejamento e preparação de aulas	<ul style="list-style-type: none"> - Preparação de aulas. (Química) - Planejamento de aulas. (História) - Normalmente estou organizando minhas aulas. (Filosofia) - Organização de aulas, trabalhos, provas, atividades. (Arte) - Preparo aulas. (Português) - Organizo minhas aulas. (Inglês) - Preparação de conteúdos a serem ministrados. (Biologia) - Preparar aulas e avaliações. (Física) - Elaboração de atividades para as aulas. (Sociologia)
Elaboração e correção de Atividades e Avaliações	<ul style="list-style-type: none"> - Organizo atividades para avaliação. (Sociologia) - Elaboração e correção de provas e trabalhos. (Geografia) - Faço correções de provas. (Biologia) - Corrijo trabalhos feitos no caderno ou em qualquer outro suporte (dependendo da natureza do trabalho) etc. (Arte)

	<ul style="list-style-type: none"> - Correções de trabalhos, provas e redações. (Português) - Faço correções de atividades e provas. (História) - Formulo atividades e provas. (Química) - Preparo e corrijo provas e trabalhos. (Inglês) - Correção de exercícios. (Educação Física) - Correção de avaliações. (Física)
Estudos e Leituras	<ul style="list-style-type: none"> - Leituras complementares. (Química) - Faço leituras e, em alguns casos, descanso. (Sociologia) - Leio sobre processo de aprendizagem do aluno. (Filosofia) - Faço pesquisas na Internet. (Física) - Estudo os temas propostos pelo setor pedagógico como planejamentos, Plano Político Pedagógico, Plano de Trabalho Docente, regimento interno, informes de assuntos internos e Conselho de Classe (História) - Em momentos mais calmos, faço pesquisas na Internet. (Geografia) - Leitura e pesquisa de conteúdos relacionados aos que são trabalhados em sala de aula, bem como outros que estão relacionados aos mesmos, possibilitando melhor aproveitamento do professor e aluno em sala de aula. (Matemática) - Leitura de textos e livros da disciplina. (Inglês)
Preparação de Materiais e do Espaço da Aula	<ul style="list-style-type: none"> - Reelaboração do plano de trabalho didático. (História) - Organizo material didático-pedagógico, seleciono textos, livros e atividades aos alunos. (Português) - Preparando os materiais e/ou espaço físico onde atuarei. (Educação Física) - Na maior parte do tempo fico organizando os materiais, que são muitos, para as atividades práticas na escola. (Arte) - Parte do tempo fico preenchendo livros de chamada. (Sociologia) - Faço o preenchimento dos livros chamada. (Biologia) - Tenho um blog no qual posto o trabalho dos alunos. Eu os fotografo, e depois faço a postagem de tudo no blog. E isso leva muito tempo (Arte)
Atendimento a Pais e Alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Algumas vezes estou atendendo alunos em questões pedagógicas e, em casos mais raros, atendo também pais. (Filosofia) - Atendimento a pais e alunos (quando solicitado). (Geografia)

FONTE: Dados obtidos pelo autor em Entrevista com os Professores da escola pesquisada nos meses de agosto a outubro de 2015.

Ficou evidente que os professores participantes reconheciam e utilizavam o espaço-tempo da Hora-atividade como momento de organizar as tarefas e incumbências que antecedem a sua presença em sala de aula, evidenciando as atividades de planejamento: “*Organização de aulas, trabalhos, provas, atividades*” (Professora de Arte); “*Preparo e corrijo provas e trabalhos*” (Professora de Inglês).

Ao mesmo tempo, referiram-se à necessidade de leituras, estudos e reflexões: “*Estudo os temas propostos pelo setor pedagógico como planejamentos, Projeto Político Pedagógico, Plano de Trabalho Docente, regimento interno, informes de assuntos internos e Conselho de Classe*” (Professor de História). Referiram-se também aos atendimentos a alunos e pais: “*Algumas vezes estou atendendo alunos em questões pedagógicas e em casos mais raros, atendo também a pais*” (Professor de Filosofia).

Ao dedicar o tempo-espço da Hora-atividade para a preparação de aulas, os professores pesquisados salientaram a importância do planejamento prévio, da organização do que constitui a sua ação docente. Consideram que organizar essa ação e pensar antecipadamente passos e momentos para a aula, é de fundamental importância.

Ter a Hora-atividade, também como espaço-tempo de organização de suas aulas, formulação de atividades e de instrumento do processo de avaliação, tem importância no trabalho da docência e contribui para que o professor tenha possibilidade de aprofundar e melhorar suas estratégias para ensinar melhor. Como salientam Tardif e Lessard (2012):

[...] ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre a sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc. (p. 49)

Confirmando as afirmações dos professores pesquisados, a docência qualificada se torna possível quando ocorre o planejamento prévio, a organização da aula, dos materiais, dos documentos necessários para selecionar as atividades que respondam também ao papel mediador dos professores. Além das perspectivas identificadas, pode-se destacar nas atividades de utilização do tempo da Hora-atividade, o processo de avaliação, notadamente a elaboração e correção de provas.

Embora se dediquem a afazeres cotidianos próprios do planejamento para o ensino e a aprendizagem dos alunos, os professores mostraram que há uma valorização da formação continuada da qual participaram, ao comentar que parte da Hora-atividade é utilizada para a realização de estudos e aprofundamento teórico metodológicos, buscando ampliar as possibilidades de maior qualidade de sua atuação na sala de aula: “[Faço] *Leitura e pesquisa de conteúdos relacionados aos que são trabalhados em sala de aula, bem como outros que estão relacionados aos mesmos, possibilitando melhor aproveitamento do professor e aluno em sala de aula*” (Professora de Matemática).

É importante observar que parte dos professores referiu-se às pesquisas em livros e na Internet, o que os leva a desenvolver habilidades profissionais docentes que ultrapassam as atividades organizacionais e embora realizadas de forma individual, expressam de forma consensual, o que caracteriza as atividades da coletividade docente, fora da sala de aula.

O preparo e o exercício de processos formativos que requisitam programas de comunicação e inter-relação virtual mostraram-se, por exemplo, pelo relato de utilização de um Blog, como forma de mediação para as metodologias para o tratamento de temas das áreas de ensino. Esta forma de mediação no trabalho pedagógico docente foi documentada em um dos depoimentos: “*Tenho um blog (no qual) posto o trabalho dos alunos. Eu os fotografo, e depois faço a postagem de tudo no blog. E isso leva muito tempo*” (Professora de Arte).

Os professores pesquisados demonstraram reconhecer que as tecnologias oferecem formas de implementar as suas ações docentes para o ensino e a aprendizagem de maneira mais interativa e de linguagem mais próxima à dos alunos. Com isso, almejam mais êxito ao concretizarem a aprendizagem, no ato de ensinar.

Nesta perspectiva, a atuação do pedagogo se expande, a partir da necessidade apresentada pelos professores, no trabalho com as áreas de ensino. A evolução científica e tecnológica, sem precedentes nas últimas décadas, em escala planetária, tem decorrências de várias ordens nos processos sociais e culturais que aparecem como demandas ao trabalho da escola e consequentemente do pedagogo.

Além da realização da hora-atividade de forma individual já existente, buscou-se implementar os encontros coletivos de grupos de professores de uma mesma área de ensino. Como proposta da Pesquisa-ação, os pedagogos da escola pesquisada organizaram os *encontros de Hora-atividade concentrada*, na qual os professores de áreas afins contaram com a presença do pedagogo como interlocutor das atividades pedagógicas constituindo o espaço-tempo para a formação e o desenvolvimento profissional docente.

A seguir, será apresentado o quadro com as atividades que os professores realizaram nos encontros de Hora-atividade Concentrada:

QUADRO Nº 4: Atividades realizadas pelos professores pesquisados na Hora-atividade Concentrada

TEMÁTICAS	RESPOSTAS DOS PESQUISADOS
Orientações às Áreas de Ensino, PPP e PTD	- <i>Encaminhamentos e orientações quanto ao PPP e PTD. (Inglês)</i> - <i>Os encontros foram realizados por área. Neste ano de 2015, nossas áreas (Filosofia, Sociologia, História e Geografia), tem a Hora-atividade concentrada na quarta-feira. A reunião ocorre em sala apropriada, em círculo, sendo que há um período para informes e, após este momento, trata-se dos temas do dia, que variam entre Projeto Político Pedagógico, Plano de Trabalho Docente, avaliação, práticas de sala de aula e outros. O pedagogo referência oportuniza a</i>

	<i>participação a todos. (História)</i>
- Informações sobre as Atividades Organizacionais Cotidianas	<ul style="list-style-type: none"> - Foram realizados todas as sextas-feiras pela manhã, impreterivelmente no horário da segunda aula, com os professores de área comum (Matemática, Física e Química), com as devidas orientações sobre calendário escolar e reposição, já que este ano ficou conturbado pela greve dos professores, correções no plano de trabalho docente e leitura/discussão complementar para o processo de aprendizagem. (Matemática) - Toda quarta-feira acontece a reunião concentrada para tratar de assuntos coletivos e individuais. Recebemos informações técnicas da pedagoga referência. (Filosofia) - Recebemos informações quanto ao andamento do dia a dia da escola, orientações sobre livro de chamada e o trabalho do professor. (Geografia) - Nos reunimos num ambiente em separado (Educação Física e Arte). A pedagoga referência nos repassa os informes gerais sobre o preenchimento do livro de chamada, calendário, atividades a serem desenvolvidas na escola, como festas ou campeonatos. Falamos então de casos específicos de cada turma ou de alunos, quando há. Enfim, procuramos nos manter informados em todos os turnos. (Arte) - São passadas informações referentes aos acontecimentos escolares, também datas e conteúdos de programações futuras, relacionadas ao trabalho pedagógico do professor e também sobre atividades extraclasses. (Português) - Sempre nas terças pela manhã, com colega da mesma área, são repassados os informes gerais, bem como encaminhamos assuntos da disciplina. (Educação Física)
Atitudes e Postura democrática nas tomadas de decisões	<ul style="list-style-type: none"> - Os encontros com o pedagogo referência na escola são semanais e coincidem, normalmente, com a hora-atividade concentrada. A temática é sempre trabalhada com antecedência e com profissionalismo. A discussão é sempre democrática e aberta, sem perder o foco. (Biologia) - Discussão sobre o plano de trabalho do professor, da proposta pedagógica da disciplina (o que precisa ser melhorado, acrescentado). (Química) - Conversas sobre os problemas ocorridos ou atuais e atitudes a serem tomadas para solução destes. (Física) - É o momento do debate coletivo e democrático das atividades escolares. (Sociologia)
Estudos, leituras e discussões teórico-práticas	<ul style="list-style-type: none"> - Quanto à opção por temas, o principal deverá ser sempre o nosso trabalho escolar para o bom encaminhamento da escola e, para isso, qualquer tema que permeie o ambiente escolar e faça parte do nosso contexto será relevante. O tema sempre é a escola e de como podemos conduzi-la e aos alunos para que tenhamos êxito na nossa jornada. (Arte) - Leituras e discussões de textos de Paulo Freire. (Português) - Leitura e reflexões sobre a prática pedagógica baseado no livro de Paulo Freire - Pedagogia da Autonomia. (Biologia)
Troca de experiências	<ul style="list-style-type: none"> - Ocorre a troca de experiências entre professores e a pedagoga referência. (Português)

FONTE: Dados obtidos pelo autor em Entrevista com os professores da escola pesquisada nos meses de agosto a outubro de 2015.

O espaço-tempo da Hora-atividade concentrada (HAC), embora em boa parte se apresente como utilização para o repasse de informações e atualizações organizacionais como calendários e cronogramas, vai gradativamente tornando-se um espaço de debate, discussão e troca de experiências por meio de *diálogo* e *busca de relações democráticas*, para o incentivo à participação de todos. Cabe

ressaltar que esta HAC realizada em pequenos grupos, por áreas do conhecimento, não se constituiu em um espaço de decisões acerca da escola como um todo, tampouco como um espaço de informação e divulgação de decisões já tomadas. No entanto, mesmo com esse caráter informativo, os pedagogos não assumiram o papel prescritivo com relação ao trabalho do professor, ou considerando-o um mero executor de decisões, ordens ou prescrições.

Ao enfatizar o aspecto dinâmico e participativo dos encontros, os *pedagogos referência*, como passaram a ser chamados pelos professores, instituíram ações mediadoras, no sentido de proporcionar a prática do diálogo sobre as necessidades e demandas apresentadas pelos professores e também pela escola. Sobre isso, Imbernón (2010) sugere com relação a esses momentos, que:

Os professores podem explicar o que lhes acontece, o que necessitam, quais são seus problemas, entre outros, assumindo a posição de que são eles próprios, os professores, que podem participar ativa e criticamente, a partir de seus contextos educativos, de um processo de formação mais dinâmico e, obviamente, mais flexível – em que os seus colegas têm princípios iguais ou semelhantes, embora não coincidam em todos (p. 68)

Ao contrário de um profissional que prescreve e exige a simples execução de tarefas pelos professores, o pedagogo é o profissional que antecipa os eventos e as atividades da escola, com o intuito de oferecer elementos que levem a organizar, com o professor, sua atividade docente. Permeiam as atividades prioritárias da mediação do pedagogo, as atividades organizacionais como lembrar as datas, orientar as regras de preenchimento dos documentos burocráticos e definir os cronogramas, auxiliando o professor na agilização de suas ações pedagógicas, buscando maior potencialização do tempo para as atividades de ensino, aprendizagem e formação em suas áreas.

A prática prescritiva, de determinar, sem discutir, o que o professor *deve* fazer, que tem sido comum na ação do pedagogo, referencia os modelos tecnicistas de organizar o ensino. Aos poucos, as novas demandas da escolarização solicitam e vão dando lugar à consolidação de uma ação mediadora, que traz em si uma prática formativa, dialogada e democrática. Sobre isso, Imbernón (2010) aprofunda o debate ao esclarecer que:

A aceitação da indeterminação técnica, ou seja, aceitar a ideia de que ao se trabalhar com seres humanos, a racionalidade técnica não tem resposta para tudo ou para quase nada e tampouco para outros fatores intervenientes nos fatos sociais e educacionais. Relativizar a técnica pode

evitar a angústia entre os professores e facilitar o diálogo sobre situações problemáticas. Já que assim se questiona um determinado conceito de professor eficaz que impede a comunicação entre os docentes sobre suas falhas e seus erros que, às vezes, são comuns (p. 69).

Constituir, pois, o espaço-tempo de encontro coletivo entre pedagogos e professores, almejando a problematização, a busca por soluções aos problemas de sala de aula e socialização dos êxitos e experiências fortalece os laços profissionais e, sobretudo, valoriza a comunicação, o diálogo e a discussão entre os profissionais, impregnando a escola de dimensões reflexivas sobre as atividades feitas fora das salas de aula.

Os pedagogos, nesse contexto, atuaram numa posição de auxiliar os professores, na busca de novas possibilidades para concretizar plenas aprendizagens dos conteúdos definidos em seus planos de trabalho, e que constituem o seu *ato de ensinar e levar à aprendizagem* dos estudantes do Ensino Médio. Nessa direção, foi possível situar e perceber as atividades que desenvolvem em boa parte da Hora-atividade, primeiramente ao planejar suas aulas; em segundo lugar, pode-se ir percebendo o sentido das atividades na linha da formação continuada, em busca de avanços ao desenvolver sua própria formação e desenvolvimento profissional.

4.2. Expectativas dos professores sobre a Ação Mediadora dos Pedagogos na formação continuada em serviço

Propôs-se ao grupo de professores pesquisados que expusessem as suas expectativas a respeito do trabalho dos pedagogos da escola pesquisada em relação a HAC, com a intenção identificar as necessidades docentes na formação continuada em serviço.

Na figura que segue há uma síntese das respostas dos professores sobre o que esperam da ação dos pedagogos na escola pesquisada, durante os encontros de Hora-atividade Concentrada que caracterizariam a formação continuada em serviço:

FIGURA Nº 2: Expectativas dos professores sobre a ação mediadora dos pedagogos na formação continuada em serviço



FONTE: Elaboração do autor a partir dos dados de Questionário e Entrevista com os Professores

A partir das respostas obtidas, foi possível elaborar um quadro sobre o que os professores esperavam da ação mediadora dos pedagogos nos processos formativos ofertados na HAC, que podem ser observados no quadro a seguir:

QUADRO Nº 5: Expectativas dos Professores sobre a ação mediadora dos pedagogos na Hora-atividade Concentrada

TEMÁTICAS	RESPOSTAS DOS PESQUISADOS
Orientação e direcionamento pedagógico para a sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - O pedagogo é o profissional que orienta adequadamente acerca dos processos e práticas adotadas na área e no colégio, referentes a datas, exigências, regimento escolar, obrigações do professor, etc. (História) - O pedagogo é um profissional que traz orientações pedagógicas, e também em relação ao livro de chamada, provas, trabalhos, informações de datas de acontecimentos escolares e atividades extraclases. (Matemática) - Considero o pedagogo um "farol" para o professor. (Filosofia) - É um guia que pode ajudar a encontrar o norte pedagógico da escola. (Física) - O pedagogo faz o direcionamento quanto às práticas e posturas adequadas do professor em sala de aula. (Educação Física) - O pedagogo é o "elo" que liga o Eu (professor de História) com o conjunto escolar. (História)
Mediações pelo diálogo e troca de experiências	<ul style="list-style-type: none"> - O pedagogo é fundamental nas relações de diálogo. (Inglês) - Ele é e deve ser sempre um parceiro de trabalho em prol da construção de uma melhor educação para toda a comunidade escolar. (Arte) - É o profissional que possibilita a relação mediadora entre o aluno e os conflitos com o professor. (Biologia) - O pedagogo facilita a vida escolar do professor e do aluno. (Sociologia) - O pedagogo implementa a troca de experiências entre professores da mesma

	área. (Geografia)
Organização dos espaços coletivos de trabalho e atividades das áreas de ensino	<ul style="list-style-type: none"> - O pedagogo trabalha para que tenhamos uma melhor organização do trabalho na escola. (Português) - A hora-atividade concentrada é ótima para que os professores de áreas específicas preparem o trabalho que desenvolverão na escola, junto aos alunos, de uma maneira que todos apliquem os mesmos conteúdos. Para isso, há que se elaborar um trabalho em conjunto (Filosofia). - Organiza a definição, a elaboração e, se precisar, a reelaboração de todos os conteúdos, trabalhos e provas de matérias afins é importante. (Filosofia) - Precisamos de apoio e orientações, sobre a execução de atividades. A presença do pedagogo é fundamental porque geralmente achamos que a escola gira ao nosso redor e nos esquecemos do conjunto. (Geografia)
Formação profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Que o pedagogo oriente em relação ao trato com os alunos, postura do professor e que traga temas que somem à formação profissional e prática pedagógica do professor. (Sociologia) - Sempre são as melhores para o crescimento pessoal e profissional. (Química) - As expectativas são muito boas e de interesse mútuo para a nossa formação profissional. (Educação Física)
Colaboração quando envolve Alunos e Pais	<ul style="list-style-type: none"> - É muito importante a colaboração do pedagogo em relação aos assuntos referentes aos alunos (disciplina, aprendizado) e aos pais e responsáveis por esses alunos. (Português)

FONTE: Dados obtidos pelo autor em Entrevista com os Professores da escola pesquisada nos meses de agosto a outubro de 2015.

As expectativas dos professores pesquisados, registradas no Quadro nº 03, mostraram algumas das facetas da atuação dos pedagogos, e permitem detectar as ações mediadoras destes profissionais na visão dos professores e que podem ser identificadas em cinco aspectos principais:

Um primeiro aspecto observado tem a ver com o papel dos pedagogos de *orientar a ação docente* e, com isso, contribuir para que as atividades da rotina escolar tenham mais êxito. Um dos professores afirmou, por exemplo, que eles, os professores, precisam “[...] de apoio e orientações, sobre a execução de atividades [...] porque geralmente achamos que a escola gira ao nosso redor e nos esquecemos do conjunto” (Geografia). Estas formas de atuação do pedagogo levaram a um norteamiento das atividades do professor em sala de aula, para a docência no Ensino Médio.

Como salienta Franco (2012)

[...] o mero exercício docente nem sempre produz saberes pedagógicos. É preciso pensar sobre a capacidade reflexiva desse exercício. Anos e anos de magistério nem sempre geram conhecimentos sobre a prática; muitas vezes podem gerar, apenas, a experiência de reproduzir fazeres, em muitos casos caducos e estéreis (p. 186).

Nesta perspectiva, “pensar sobre a capacidade reflexiva” da ação docente é uma necessidade que se apresenta no cotidiano escolar, para a qual o pedagogo pode ser o interlocutor essencial de auxílio ao professor. Não quer dizer que, sozinho o professor não consiga realizar tal processo, mas com a mediação do pedagogo, sempre que sentir necessidade, certamente o fará melhor e mais seguro.

Ao sinalizar que o pedagogo realiza o direcionamento, os professores demonstraram a necessidade de ter alguém “com quem contar” quando alguma situação de dificuldade interpõe-se no processo de ensino e aprendizagem. Esta função de coparticipante que direciona também o processo da docência, em certa medida, pode se tornar uma armadilha, uma vez que o professor pode abrir mão de sua autonomia de intelectual do ensino, por considerar que o pedagogo pode exercer o papel decisório sobre os processos pedagógicos. Estaria o pedagogo, nesse caso, reafirmando o papel de pensar e planejar o processo de ensino, enquanto que ao professor caberia executar as ações anteriormente definidas?

Esse aparente paradoxo, entre orientar e direcionar o desenvolvimento do processo pedagógico escolar, que implicitamente impediria a atuação e autonomia docente, não foi o que se percebeu nas análises realizadas nas práticas da escola pesquisada. Pelo contrário, observou-se a clara intenção de orientar os professores, com um interesse voltado para a maior qualificação em sua atuação teórico-prática, a ser realizada com propriedade, ética e segurança em sala de aula. Nestas formas de agir estão as necessidades do trabalho interativo e os domínios pedagógicos e a ação mediadora do pedagogo. Considerando que o pedagogo tem orientado e direcionado o trabalho do professor de forma partilhada, verificou-se uma abertura à mudança e receptividade a novas aprendizagens e a novas formas de levar os estudantes às aprendizagens.

Um segundo aspecto levantado referiu-se às formas de uma atuação mediadora, no centro das quais se situa o estabelecimento do *diálogo*. Os professores referiram-se ao trabalho da Hora-atividade Concentrada como um momento privilegiado para que pudessem discutir as questões que são necessárias em suas áreas de ensino e que possam convergir para a elaboração de um trabalho conjunto em função do aluno do Ensino Médio.

Alguns professores indicaram a implementação realizada pelo pedagogo: a troca de experiências como avanço das possibilidades a serem discutidas com relação ao ensino e aprendizagem neste nível de ensino. As expectativas e opiniões

sobre o trabalho desenvolvido, neste sentido, foram animadoras, como se pode detectar nas respostas obtidas: *“Outro tópico importante é a relação mediadora entre o aluno e os conflitos com o professor” (Biologia); “O pedagogo implementa a troca de experiências entre professores da mesma área” (Geografia)*, são falas que expressaram o papel do pedagogo como articulador das questões de sala de aula sobre as quais os professores necessitam conversar, expor e problematizar, a fim de construir soluções aos problemas que enfrentam.

Cabe destacar que nesta experiência a ênfase foi nas formas coletivas de busca de soluções para os problemas que os profissionais enfrentam, e, sobretudo, no estabelecimento do diálogo, como atestaram os professores nos seus depoimentos: *“O pedagogo é fundamental nas relações de diálogo”* (Professora de Inglês). Portanto, ao mencionar a existência de diálogo, interlocução e atuação democrática para tomada de decisão, com influências nas ações das práticas docentes, nota-se que a herança tecnicista (já referido neste relatório) vai sendo desconstruída.

Um terceiro aspecto refere-se à necessidade da construção e organização de espaços coletivos na escola. Uma das professoras apontou que *“O pedagogo trabalha para que tenhamos uma melhor organização do trabalho na escola” (Português)*. Essa melhor organização à qual a professora se refere tem a ver com a necessidade de certa segurança ao agir em sala de aula, a partir de decisões coletivas, dialogadas, questionadas e problematizadas, evitando as atitudes solitárias, por decisão meramente particular, no que se refere ao trabalho docente.

Considerando os processos de mudança da sociedade em que a escola atual se insere, esta necessidade remete às relações sociais na escola, entre professores, alunos e comunidade escolar, o que contribui para problematizações e questionamentos sobre os processos pedagógicos que ocorrem no âmbito do Ensino Médio. Por outro lado, emergem novas necessidades e interesses dos sujeitos da escola os quais requerem novas ações e ressignificações do trabalho docente, voltado aos processos e práticas sociais e culturais da sociedade contemporânea. Estas mudanças requisitam processos sistemáticos de formação continuada em serviço e pressupõe a ação mediadora dos pedagogos com relação às novas apropriações dos professores ao currículo de suas áreas de ensino.

Outra questão que apareceu diz respeito às relações humanas na escola entre os pais e a comunidade externa, compondo uma esfera do trabalho mediador

do pedagogo, e que diz respeito ao domínio sobre conhecimentos relativos aos processos sociais, políticos e culturais da comunidade e da sociedade: *“Ele [o pedagogo] é e deve ser sempre um parceiro de trabalho em prol da construção de uma melhor educação para toda a comunidade escolar”* (Professora de Arte).

Vale destacar, nesta perspectiva, as questões citadas, referentes à relação entre professor e alunos, nas quais os conflitos apareceram e o pedagogo atua como um mediador, constituindo-se em um “elo” para resolver as situações-problemas entre professores e alunos, ressaltando as atitudes de diálogo. A contribuição do trabalho do pedagogo surge em relação à aprendizagem dos alunos e ao que se entende como disciplina e indisciplina. Um dos professores referiu-se ao pedagogo na solução de conflitos referentes à indisciplina e neste sentido, o pedagogo torna-se *“um parceiro de trabalho, em prol da educação da comunidade escolar”* (professora de Arte).

Um quarto aspecto, referiu-se ao papel dos pedagogos no diálogo e interlocução com os professores, mostrando a valorização e o interesse pelo desenvolvimento individual e coletivo dos professores. Para uma das professoras o pedagogo revelou: *“interesse mútuo na evolução e crescimento profissional”* (professora de Educação Física).

Os professores manifestaram a importância de organizar e discutir em grupo as questões pedagógicas da escola, nos momentos de encontro com o *pedagogo referência*. Revelaram, com isso, a credibilidade no encaminhamento desse profissional em relação às suas necessidades, anseios e à busca por soluções aos problemas diários que os afligem (em relação à sala de aula, por exemplo).

Declarou um dos professores que: *“A hora-atividade concentrada é ótima para que os professores de áreas específicas preparem o trabalho que vão desenvolver na escola, junto aos alunos, de uma maneira que todos apliquem os mesmos conteúdos. Para isso, há que se elaborar um trabalho em conjunto. A definição, elaboração e, se precisar, a reelaboração de todos os conteúdos, trabalhos e provas de matérias afins é importante”* (Professor de Filosofia).

Não se trata, no entanto, de delegar ao pedagogo a solução de problemas, e as decisões sobre o processo pedagógico docente, mas de dividir as angústias e, com isso, amenizar as situações que exigem tomadas de decisões em sua prática pedagógica. Como já foi mencionado, não se trata do pedagogo assumir a tarefa de pensar o processo de ensino e aprendizagem, e o professor um executor da ação

pensada, mas trata-se da busca de uma construção *junto com*, visando a superação de problemas que surgem no fazer pedagógico diário.

Nesta perspectiva, os pedagogos foram reconhecidos como profissionais que colaboram para o trabalho docente. Cabe esclarecer que essas relações de colaboração na escola, nem sempre são constituídas por atitudes harmoniosas. A interlocução entre pedagogo e professores muitas vezes é pautada por dificuldades em função de interesses pedagógicos divergentes, ou formas de compreender o ensino e a aprendizagem, devido a formação e opções epistemológicas dos diferentes profissionais a respeito *do que* e *de como* ensinar ou da ausência de diálogo entre esses sujeitos.

Essas dificuldades, muitas vezes, dão a tônica conflituosa nas relações que se estabelecem na escola, e que necessitam ser discutidas e/ou problematizadas, sob a pena de trazer consequências negativas à atuação dos professores e ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A declaração de uma das professoras levou a entender um quinto aspecto que é a colaboração dos pedagogos em resolver situações que envolvem Alunos e Pais, trazendo a ideia da necessidade do professor contar com estes profissionais para mediar o processo comunicativo entre o desempenho escolar dos seus alunos e seus pais. Relatou a professora: *“É muito importante a colaboração do pedagogo em relação aos assuntos referentes aos alunos (disciplina, aprendizado) e aos responsáveis por esses alunos”*. (Professora de Português).

A partir das respostas trazidas pelos professores pesquisados, confirmou-se a importância da atividade profissional dos pedagogos na escola pública estadual. Os professores apontaram que ter havido aproximações importantes entre eles e os pedagogos buscando implementar ações coletivas para os novos rumos requisitados à sua profissão propiciou o desenvolvimento de novas compreensões e práticas para a melhoria do processo de aprendizagem no Ensino Médio.

4.3. Impactos, contribuições e perspectivas da ação mediadora dos pedagogos nas atividades docentes do Ensino Médio

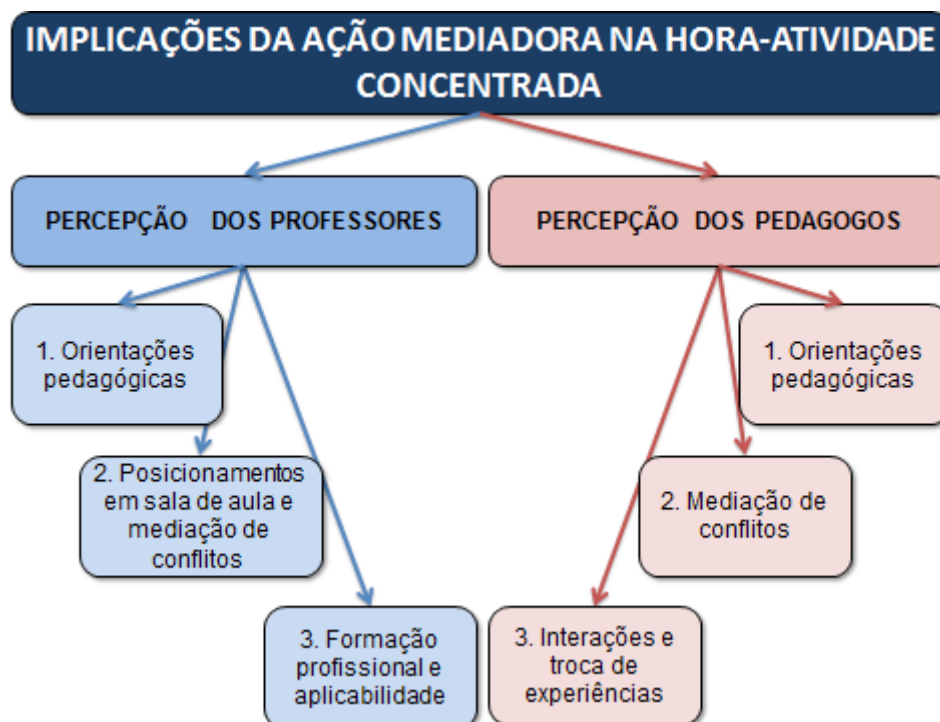
Tornou-se importante coletar a opinião dos professores sobre as contribuições e influências que o trabalho realizado junto aos pedagogos teve sobre a ação docente. Ao mesmo tempo, buscou-se entre os pedagogos pesquisados as questões fundamentais que percebiam ao realizar os encontros com os docentes. Em se tratando de relações profissionais e atitudes reflexivas, pedagogos e professores influenciam-se mutuamente entre o proposto e o vivido, entre o dito e o feito.

Os encontros semanais entre pedagogos e professores na escola pesquisada, fruto da proposta da Pesquisa-ação, demandaram questionar as implicações daquela prática nas salas de aulas.

Esperava-se buscar as razões pelas quais os professores mencionavam o papel do pedagogo como parceiro. Essa parceria realmente contribuía para uma atuação em sala de aula voltada para os aspectos de aprendizagem dos estudantes? Quais questões foram trazidas pelos professores nos encontros da HAC?

Uma das questões consideradas foi a possibilidade de ter se aberto um canal de comunicação e interlocução no qual os professores pudessem expressar suas opiniões e concepções, tendo nos pedagogos os profissionais dispostos a ouvir e dispostos a refletir juntos. Ao possibilitar que a voz dos professores fosse ouvida e refletida, tornou-se possível compreender o alcance da ação mediadora dos pedagogos no trabalho docente. Mas não um “ouvir” qualquer, e sim aquele em que as demandas reais das situações da escola e das salas de aula são apresentadas, questionadas e, em atitude coletiva, buscam-se as soluções.

Na figura nº 3 é possível observar as implicações decorrentes da ação mediadora dos pedagogos na Hora-atividade Concentrada a partir das “falas” de professores e pedagogos participantes da pesquisa que foram coletadas no questionário e na entrevista semiestruturada.

FIGURA Nº 3: Implicações da ação mediadora dos pedagogos na ação docente

FONTE: Elaboração do autor a partir dos dados de Questionário e Entrevista aos Professores e Pedagogos

As opiniões e depoimentos sobre as influências positivas da ação mediadora dos pedagogos nas atividades dos professores pesquisados foram sistematizadas em algumas formas de agir indicadas pelos docentes. Ao mesmo tempo, os pedagogos expressaram suas intencionalidades e suas formas de entender as demandas trazidas pelos professores nesses encontros.

Nota-se que existem elementos convergentes nas percepções dos profissionais, indicando que há consonância de professores e pedagogos entre o planejado e o que efetivamente é executado.

O quadro a seguir apresenta as temáticas e depoimentos dos professores numa primeira parte, e em seguida os posicionamentos dos pedagogos.

QUADRO Nº 6: Implicações da ação mediadora dos pedagogos na atuação docente

TEMÁTICAS	RESPOSTAS DOS PESQUISADOS
Orientações pedagógicas sobre planejamento e condução de aulas	<p>- Os encontros são essenciais, pois ali, recebemos desde orientações de cunho burocrático até sugestões de como tratar e entender os educandos e seus conflitos familiares ou pessoais. Já mudei posturas (o formato de provas, por exemplo) em determinadas turmas. Com determinados alunos, em termos pedagógicos, também mudei atividades graças a essas orientações. (História)</p> <p>- Acredito que a maior dificuldade de um professor seja o domínio dentro da sala de aula. Saber conduzir a aula em uma turma heterogênea e com alunos tão</p>

	<p><i>diversos é o maior desafio. O pedagogo orienta como fazer da melhor forma. (Filosofia)</i></p> <p><i>- As orientações pedagógicas, no meu caso, seriam as de cunho burocrático, como por exemplo: reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Trabalho Docente. (Educação Física)</i></p> <p><i>- O pedagogo age como orientador das relações de grupo de docentes e expondo os problemas escolares, as propostas da direção, exigindo e orientando sobre a parte técnica, tais como preenchimento de livro didático, relatórios de atividades pedagógicas, etc. (Física)</i></p> <p><i>- Recebi auxílio na construção e na correção do planejamento, e também recebi orientações sobre instrumentos de avaliação que utilizo e como fazer a reformulação do Plano de trabalho. (Geografia)</i></p>
<p>Revisão de posicionamentos em sala de aula e desenvolvimento dos conteúdos</p> <p>Mediação de conflitos em turma e entre alunos e trato da indisciplina</p>	<p><i>- No meu caso, recebo alguns direcionamentos pontuais com relação à intervenção para melhorar o comportamento e o desempenho de alguns alunos. (Inglês)</i></p> <p><i>- Os encaminhamentos auxiliam nas questões de como eu devo me posicionar em sala de aula quanto à disciplina dos alunos e metodologias utilizadas no desenvolvimento dos conteúdos. Tenho consciência que os encaminhamentos que recebi e recebo, contribuem e muito para que fique cada vez mais claro o meu papel em sala de aula, refletindo assim em um posicionamento meu mais seguro frente aos meus alunos e na metodologia utilizada no desenvolvimento dos conteúdos. (Biologia)</i></p> <p><i>- Tive um atrito com a turma do 3ºB e solicitei que a pedagoga fosse mediadora com a turma sobre a forma de transmitir os conteúdos. De forma democrática e por meio de um diálogo com a turma, a pedagoga escutou, pediu para expor a minha visão, dialogamos e encontramos uma solução, que foi do agrado da turma; as aulas melhoraram. (Português)</i></p>
<p>Formação Profissional por meio da reflexão e análise da realidade escolar</p> <p>Aplicabilidade e atualização como perspectivas de incentivo à formação continuada</p>	<p><i>- Todas as conversas e leituras que temos com a pedagoga na reunião pedagógica são válidas, pois em todo momento estamos aprendendo e melhorando o nosso trabalho. Sugestões de atitudes referentes ao domínio em sala de aula me ajudaram, pois passei a tomar algumas atitudes de maior cobrança para com os alunos, referentes à entrega de trabalhos na data prevista, a trazer o material solicitado (livro), aspectos que melhoraram. (Arte)</i></p> <p><i>- O pedagogo ajuda a construir a autorreflexão sobre como posso melhorar minhas aulas, com o retorno que me tem transmitido, a partir da reunião do pedagogo com os alunos. (Química)</i></p> <p><i>- O pedagogo sempre dá feedback quando o trabalho, se está sendo bem executado e orienta algumas estratégias em conjunto com outros professores. (Sociologia)</i></p> <p><i>- Todo processo de formação continuada deve ser dinâmico e com aplicabilidade, como tem acontecido em minha escola. (Química)</i></p> <p><i>- Usar o tempo da HAC para a escolha de obras literárias interessante para os alunos, além daquelas que já trabalhamos em sala que são as clássicas da nossa literatura (do livro didático, por exemplo). (Português)</i></p> <p><i>- Acredito que a formação continuada baseada na leitura e reflexões de práticas pedagógicas é o caminho para que o professor torne sua prática menos estressante e mais interessante para si e para seus alunos. (Física)</i></p> <p><i>- Primeiramente, tenho que ter consciência que a escola é um lugar coletivo e que faço parte e preciso do grupo, para realizar minhas atividades. É preciso leitura e "atualizar" as formas de transmissão de conteúdo. O pedagogo deve estar presente na "caminhada" individual e interferir quando não há compromisso com o proposto pelo PPP. (Geografia)</i></p>
Mediações entre pedagogo e professores: as posições e necessidades dos professores	<p><i>- As influências e os impactos serão visualizadas a longo prazo. Existem algumas adequações de posturas profissionais dos professores que são mediadas pelos pedagogos na Hora atividade, no trabalho em grupo e individual, que atendem às necessidades de cada profissional. (Pedagoga 1)</i></p> <p><i>- Proporcionaram melhor clareza no trabalho tanto em relação aos alunos quanto às normas da Escola e sua organização. Trocas de experiências com demais</i></p>

Melhoria dos Processos Pedagógicos	<i>colegas da área também são positivas. (Pedagoga 4)</i> <i>- Minha percepção é uma demanda de formação pedagógica: métodos e técnicas de ensino, avaliação da aprendizagem, etc. Mas eles não são claros em dizer. (Pedagoga 2)</i> <i>- Acredito que muitas vezes os professores gostariam de enriquecer o trabalho deles com trocas de experiências e conceitos para seu aperfeiçoamento constante. (Pedagoga 3)</i>
Mediação de conflitos Espaço de Desabafo e Queixas	<i>- Por melhor que seja a relação entre o pedagogo e professores, a cultura de que o pedagogo é um mediador de conflitos ainda está presente. Quando ocorrem os momentos de formação e de informes pedagógicos na HA, os professores não têm clareza do que é possível ser trabalhado com eles. Acredito que as práticas metodológicas sejam de grande interesse para os professores. (Pedagoga 1)</i> <i>- Os professores querem um momento de desabafo, de reclamações de suas limitações quanto ao trabalho no dia a dia, devido às dificuldades encontradas. Esperam muitas vezes respostas e soluções prontas para suas angústias. Alguns não enxergam a importância das atividades da HA nesse momento, já outros a valorizam, pois podem trocar ideias e compartilhar bons resultados. (Pedagoga 4)</i>
Interação e união entre professores de áreas e pedagogo: o Diálogo e a Troca de experiências	<i>- Observa-se que a HAC atua também como meio de interação entre gestores e docentes no trabalho pedagógico. Percebeu-se que o professor, além da informação sobre normas, atualização e formação, também se sente parte do processo quanto lhe são oportunizadas discussões e opiniões. Isso se reflete na sala de aula, quando o aluno traz situações vivenciadas e orientações recebidas desses docentes. (Pedagoga 2)</i> <i>- Considero mais fácil o trabalho em pequenos grupos, onde se fortalece a união entre professores das disciplinas e o pedagogo referência. Este trabalho também abrange uma rica troca de experiências e contato constante entre professores da mesma área do conhecimento e seu pedagogo de referência. (Pedagoga 3)</i>

FONTE: Dados obtidos pelo autor em Entrevista com Professores e Pedagogos da escola pesquisada nos meses de agosto a outubro de 2015.

Com relação a influência exercida pela ação mediadora dos pedagogos na Hora-atividade Concentrada, os professores pesquisados referiram-se à disponibilidade do pedagogo para organizar encontros nos quais podem ter opinião e voz. Comentaram as discussões nos encontros da Hora-atividade Concentrada sobre os problemas reais enfrentados, nos quais têm obtido orientações sobre, “*como tratar e entender os educandos e seus conflitos familiares ou pessoais*” (Professor de História). A frequente interlocução e atuação “junto com o professor” possibilitou a ocorrência de mudanças de posturas, como por exemplo, em práticas diárias de formato e adequação de provas, para determinadas turmas. Essa relação profissional trouxe à tona os modos pelos quais a *cultura da escola* é construída, questionada e reconstruída.

Já os pedagogos apresentaram certa apreensão sobre as atitudes e procedimentos dos professores participantes da formação continuada. Por um lado, quando as Pedagogas 1 e 4 relataram que os professores perceberam o momento semanal de encontro na HAC como espaço no qual têm possibilidade de dividir

angústias e buscar soluções para os problemas que enfrentam em suas salas de aula.

Os professores referiram-se ao trato com determinados alunos, que a partir das orientações pedagógicas dos pedagogos, os levaram a mudar as atividades e rever formas de relacionamento e interação. Referiram-se à dificuldade de conduzir a aula em uma turma heterogênea e com diversos níveis culturais e de aprendizagem, como sendo um dos maiores desafios. As reflexões e convites a mudanças suscitadas por essas ações mediadoras foram trazendo aos professores condições de realizar práticas pedagógicas em sala de aula que superava as dificuldades relatadas.

Nos depoimentos apresentados, os professores falaram de atitudes positivas que melhoram a relação com seus alunos, com seus métodos de ensino e formas de avaliar a aprendizagem. Uma das professoras relatou que *“De forma democrática e por meio de um diálogo com a turma, a pedagoga escutou, pediu para expor a minha visão, dialogamos e encontramos uma solução, que foi do agrado da turma; as aulas melhoraram”* (Professora de Português).

Os pedagogos percebem *“a cultura de que o [pedagogo] é um mediador de conflitos”*, e que este pode ser *“um momento de desabafo, de reclamações de suas limitações quanto ao trabalho no dia a dia”*. Essa percepção dos pedagogos demonstrou que, de forma imediata, existe a necessidade dos professores em externar algum tipo de desabafo, de queixa ou de preocupação para conseguir algum tipo de esclarecimento ao seu fazer pedagógico e a outras formas de agir.

A Pedagoga 1 salientou que *“os professores não têm clareza do que é possível ser trabalhado com eles”*, uma vez que as dúvidas surgem quanto aos conteúdos que seriam próprios da formação continuada. Apontou que há necessidade de continuar as reflexões e o debate sobre *o jovem aluno* do Ensino Médio, buscando aprofundar as compreensões sobre os significados relativos às suas formas de ser e de conhecer, suas motivações e interesses. Este reconhecimento tende a ampliar as possibilidades de resolver as situações de sala de aula e de investimento em *“práticas metodológicas”* dos professores, para com isso, minimizar o que chamam de *“conflitos”* entre professores e alunos, e entre os alunos no cotidiano escolar.

Os professores referiram-se às orientações pedagógicas para a reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), do Plano de Trabalho Docente

(PTD), e da construção, correção e reformulação do Plano de trabalho, e orientações sobre instrumentos de avaliação utilizados que tiveram influências na ação em sala de aula. Os professores valorizaram as conversas, a leitura que tiveram com os pedagogos na HAC, pois *“em todo momento estávamos aprendendo e melhorando o nosso trabalho”* (Professora de Arte). Para os professores, as orientações e reflexões oriundas dos pedagogos, sobre o domínio em sala de aula, os levaram ao trato de regras para a entrega de trabalhos, e uso do material solicitado (livro didático, por exemplo), o que melhorou a *performance* dos alunos, aspecto que ainda exige algumas discussões futuras. A performance dos alunos, ressalta-se, tem a ver, de acordo com os relatos, com as questões disciplinares, de respeito aos combinados e àquilo que se constitui como as formas de agir diante de uma disciplina ou professor (cultura da escola).

As Pedagogas 2 e 3, trazem o depoimento sobre os professores que estavam interessados em *“trocas de experiências e conceitos para seu aperfeiçoamento”*, incluindo o estudo de *“métodos e técnicas de ensino, avaliação da aprendizagem, etc.”*. Esses temas, segundo a Pedagoga 2, os professores *“não são claros em dizer”*, o que leva a pressupor um investimento para cada professor, em sua disciplina no Ensino Médio. As percepções desses pedagogos levaram a definir e estudar junto ao grupo de professores, as formas e condições para identificar os domínios, conhecimentos e atitudes necessários à docência, considerando o aluno do Ensino Médio.

Os pedagogos, enquanto orientadores das relações de grupo de professores, expuseram os problemas escolares e mesmo as propostas da direção. Neste caso, mesmo as atividades da parte técnico-pedagógica, tais como preenchimento de livro didático, relatórios de atividades, etc., estão incluídas nos processos de mediação das atividades escolares e que podem ser organizadas no tempo-espço da HAC.

Ora, os pedagogos que realizam a trajetória escolar *“junto com”* os professores, tornaram-se de fato *companheiros* de trabalho, oferecendo apoio aos professores em seus enfrentamentos e iniciativas que realizam de forma isolada em sala de aula. A relação entre os professores do Ensino Médio e os pedagogos que realizam o trabalho de suporte e auxílio, diz respeito ao estabelecimento de interlocução para discutir os problemas pedagógicos, partilhar angústias, dúvidas e dificuldades. Os pedagogos passaram a oportunizar desta forma, a detecção de possíveis falhas na formação docente acadêmica, refletindo sobre *“tensões e*

dilemas” próprios de quem conduz o processo de ensino na sala de aula, e detectando de forma conjunta com os professores, a necessidade de mudanças nas metodologias e atividades de sala de aula.

A atividade profissional dos professores envolve situações formais e não formais de aprendizagem. Marcelo (1999) cita Tiezzi (1992) para afirmar que é importante considerar este aspecto na medida em que:

[...] reconhecer que os professores são sujeitos que aprendem, em vez de meros executores ou obstáculos da/para a mudança, requer que a investigação sobre o desenvolvimento profissional continue a explorar os modos segundo os quais os professores aprendem novas formas de pensar o ensino e aprendizagem dos conteúdos, assim como as condições que facilitam a aprendizagem dos professores (p. 50).

Almejando o desenvolvimento profissional dos professores, por meio da reflexão sobre o processo de suas aprendizagens, é que os pedagogos da escola pesquisada se debruçaram para discutir, analisar e refletir coletivamente, assumindo o papel de sujeitos em suas práticas pedagógicas no Ensino Médio.

Ao serem questionados sobre o transcorrer do processo de formação continuada para o professor do Ensino Médio, e de como este trabalho tem sido desenvolvido considerando sua aplicabilidade em sala de aula, algumas questões foram identificadas e reconhecidas.

Pode-se depreender que, ao atuar como mediador entre o professor e as suas necessidades de conhecimento, organizando os espaços de diálogo e reflexão, o pedagogo contribui para a busca de soluções e implementação de práticas coletivas no interior da escola. Para Vigotski (2008), a geração de conhecimento se dá a partir da relação com o outro, e por isso não pode ser uma atividade solitária. É possível estimular um processo de interação entre os professores e os pedagogos, tornou-se um processo de interação.

Nesta perspectiva os professores pesquisados apontaram a necessidade de *“[...] aproveitar esse momento junto com a pedagoga [...]”* (Professora de Biologia), *“[...] ter consciência que a escola é um lugar coletivo e que faço parte e preciso do grupo, para realizar minhas atividades [...]”* (Professor de Geografia), *“[...] o pedagogo deve estar presente na ‘caminhada’ individual e interferir quando não há compromisso com o proposto pelo PPP”* (Professor de Geografia), *“[...] encontros presenciais envolvendo docentes de instituições diferentes [...]”* (Professora de Inglês), revelando que necessitam do espaço-tempo da Hora-atividade Concentrada

para realizar sua formação continuada. Mediada pelo pedagogo e/ou por seus pares, essa formação se tornou mais próxima da realidade vivida em sala de aula.

Os pedagogos pesquisados também comentaram a respeito das implicações de suas práticas no trabalho docente, em particular decorrentes de suas ações mediadoras na Hora-atividade Concentrada, sinalizando impactos nas salas de aula aonde os professores atuam. Relataram que as ações que desenvolveram junto ao grupo de professores do Ensino Médio, possibilitaram que a cultura da escola pudesse ser valorizada, melhor assimilada e também alterada ou revista por eles. Isso pode ser percebido quando as pedagogas enfatizam, por exemplo, que por meio das reuniões semanais os professores realizaram *“algumas adequações de posturas profissionais”* (Pedagoga 1) e ainda desenvolveram *“melhor clareza no trabalho, tanto em relação aos alunos quanto às normas da Escola e sua organização”* (Pedagoga 4).

A tendência percebida pela Pedagoga 4 diz respeito à incorporação de noções e mudanças da cultura escolar. Neste sentido, Forquin (1993) explica que:

A escola é também um mundo social, que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” [...] não deve ser confundida tampouco com o que se entende por cultura escolar (FORQUIN, 1993, p. 167).

Para a Pedagoga 3 a *“rica troca de experiência e o contato constante”*, ou seja, os encontros semanais, contribuíram de outro lado, para os processos de construção de nova *cultura da escola*, considerando projeções do que acreditam ser adequado à própria atividade docente, ao buscar maior alcance das necessidades pedagógicas e de forma mais efetiva.

Quando o pedagogo ouve os alunos, percebe que o professor tem realizado muitas das atividades discutidas, assimilando estudos e orientações. Uma das questões que podem ser citadas é quando os alunos questionam alguma nota obtida em provas, as orientações e os esclarecimentos dos pedagogos, convergem com aquelas explicitadas pelos professores. Esta convergência de procedimentos demonstra coerência entre o que foi “combinado” nas reuniões de Hora-atividade e registrado nas Atas e documentos pedagógicos.

Por meio da metodologia adotada nos encontros de HAC, os professores do Ensino Médio vivenciaram os processos de formação encaminhados pelos

pedagogos, considerando as necessidades de sala de aula. Os pedagogos analisaram os encaminhamentos e as orientações realizadas, como formas de dialogar com os jovens alunos do Ensino Médio e de modos mais humanizador para a resolução de conflitos entre eles, constatando que os professores acabaram por adotar as práticas ao seu repertório pedagógico.

Ressalta-se que, mais do que simplesmente *obedecer* a um comando do pedagogo, o professor refletiu sobre essas orientações e optou por aplicá-las por realmente acreditar na possibilidade de melhorar a sua prática.

A questão da falta de tempo para estudos e dedicação à formação corrobora o que foi mencionado no Quadro 3, na qual a preparação da aula em si, toma o maior tempo dos professores. Mesmo assim, destacaram o papel da leitura, das atividades culturais, do estudo e das trocas de experiências, como formas legítimas de manterem-se atualizados e, a partir disso, obterem melhores resultados em suas práticas pedagógicas de sala de aula.

A formação continuada em serviço foi destacada pelo grupo de professores pesquisados, como umas das articulações essenciais dos pedagogos na escola. Foi possível perceber nos depoimentos dos entrevistados uma unanimidade em relação às responsabilidades dos pedagogos em articular, implementar e realizar formas que possibilitem a reflexão, a tomada de decisão e o questionamento sobre as práticas pedagógicas na escola.

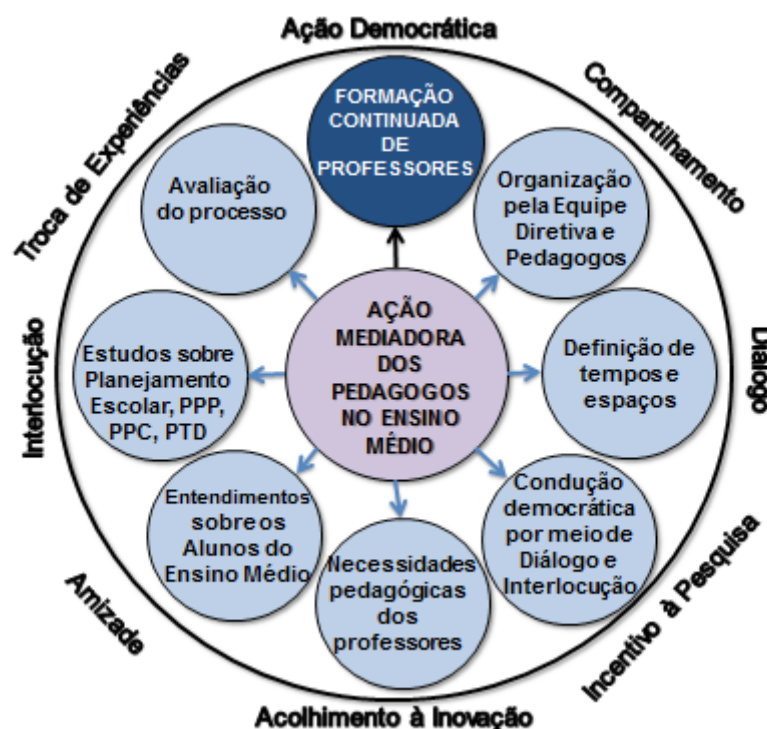
4.4. O trabalho de mediação dos pedagogos na formação continuada de professores do Ensino Médio

As quatro pedagogas pesquisadas trouxeram os aspectos que se tornaram fundamentais para a ação mediadora, considerando que o Ensino Médio constitui um dos níveis de ensino de sua atuação junto aos professores.

A ação mediadora das pedagoga, no que tange à formação continuada em serviço dos professores, esteve todo o tempo levando em conta as necessidades deles e dos estudantes que atendem.

Na figura 4 estão alguns elementos que foram percebidos nas vivências da Pesquisa-ação e, num exercício contínuo de reflexão e análise, foram se constituindo ao que pode ser chamado de ação mediadora do pedagogo na formação continuada em serviço.

FIGURA 4: Elementos da ação mediadora dos pedagogos na Formação Continuada em Serviço dos professores do Ensino Médio



FONTE: Elaboração do autor a partir dos dados de Questionário e Entrevista com as Pedagogas

A seguir, serão apresentados os depoimentos e respostas às questões que foram formuladas para as pedagogas sobre a organização dos encontros semanais na hora atividade concentrada, identificando como ocorreu a ação mediadora que desenvolveram nesse processo.

QUADRO Nº 7: Aspectos considerados na definição dos temas dos encontros de HAC

TEMÁTICAS	RESPOSTAS DOS PESQUISADOS
- Organização pela Equipe Diretiva e Pedagogos: Condução democrática	- Os temas são discutidos e propostos na Equipe pedagógica com anuência da Direção, de forma democrática, como por exemplo: as decisões referentes aos eventos da escola, datas de reuniões de pais com a Direção, necessidade de solucionar problemas oriundas das práticas docentes, etc. (Pedagoga 2)
- Definição de tempos e espaços	- De acordo com a demanda do grupo e necessidades escolares no Ensino Médio, houve necessidade do cumprimento de prazos. Ainda sinto a necessidade da organização de um cronograma bimestral das atividades, construído coletivamente entre os pedagogos, como forma de organizar o tempo e trabalho, sem surpresas e evitando a intensificação do trabalho pedagógico. (Pedagoga 1)
- Necessidades dos Professores: Alunos do Ensino Médio, PPP, Avaliação	- Levantadas em reunião prévia com a equipe pedagógica e direção, e conforme a necessidade prévia de determinados assuntos. (Pedagoga 3) - Estabelecidas de acordo com as necessidades diárias e conforme trocas de ideias com a Equipe pedagógica. (Pedagoga 4)

FONTE: Dados obtidos pelo autor em Entrevista com Pedagogos da escola pesquisada nos meses de agosto a outubro de 2015.

As pedagogas pesquisadas reiteraram como um aspecto fundamental a questão da previsão do tempo, do espaço e das possibilidades de trabalho pedagógico e de Pesquisa-ação, a partir de uma reflexão conjunta entre a Direção e a Equipe de Pedagogos, sobre as prioridades da ação mediadora do pedagogo na escola pesquisada.

Estes contatos propiciaram localizar a formação continuada em serviço, como ações a serem planejadas no cronograma das atividades de condução de todo o processo escolar no calendário, no qual são previstas reuniões, contatos com pais, opção por projetos com objetivos sociais e culturais.

A Direção da escola, desta forma, apareceu como a figura que, juntamente aos pedagogos, auxilia na construção de organização do trabalho pedagógico da escola. Tornou-se parceira da Equipe e contribuiu de forma substancial para as ações dos pedagogos. Não se trata de uma relação de submissão de um profissional ao outro, mas da definição clara de incumbências e funções que favoreceram a ação mediadora na formação continuada desenvolvida com os professores pesquisados e, atingindo todo o corpo docente do Ensino Médio.

O trabalho com os conhecimentos das áreas de ensino ou disciplinas incluíram questões relativas à formação de valores e identidades a partir do trabalho docente. Há temas decorrentes de questões presentes no mundo contemporâneo como direitos humanos, diversidade cultural, “juventudes” que respondem às necessidades dos professores do Ensino Médio, em relação aos jovens estudantes. Foi por identificar estas necessidades que os pedagogos foram a levados a tratar como questão central da ação mediadora no desenvolvimento da formação continuada em serviço durante a Hora-atividade.

Ao questionar sobre a definição das pautas para a Hora-atividade Concentrada, o primeiro aspecto que apareceu levando em conta as necessidades da direção da escola, em conjunto com a Equipe Pedagógica, foi a priorização das atividades referente às rotinas da escola e necessidades formativas dos professores (Avaliação, Metodologias de Ensino, Currículo, etc).. Esta decisão mostrou que o diretor da escola como gestor, é ponto chave da ação mediadora do pedagogo, compreendendo a importância do método do trabalho pedagógico, que começa a

partir da definição do *lugar do trabalho do pedagogo*, na organização e construção do processo pedagógico da escola.

Este momento de previsão e de planejamento conjunto entre a direção da escola e pedagogos, constitui um investimento significativo e necessário ao trabalho destes, que incide numa retomada da qualidade do mesmo. Neste caso, em grande medida pode-se dizer que esta organização prévia do cronograma, possibilitou a ação mediadora do pedagogo, expressando-se em visibilidade das atividades que foram centralizadas nos processos de formação continuada em serviço, no tempo espaço da HAC.

As responsabilidades dos pedagogos são inevitáveis nestes processos e incluem domínios e conhecimentos educacionais, da ciência pedagógica, e das ciências afins, para oferecer suporte teórico prático à condução do trabalho dos professores no processo pedagógico escolar.

A definição dos temas de estudos, dos textos de leitura e das questões para o debate, foi e é essencial para consolidar esta cultura. Sem perder o foco de que se trata da escola e suas problemáticas, como bem sinalizou a professora de Arte “*O tema sempre é a escola e de como podemos conduzi-la e aos alunos para que tenhamos êxito na nossa jornada*” (Professora de Arte).

Serão apresentados alguns exemplos de atividades⁴¹ realizadas ao longo do ano letivo de 2015: 1. Estudo da obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (2011); 2. Estudo *Online* sobre Juventudes e 3. Reconstrução do PPP. Os relatos dessas atividades foram registrados nos documentos da Equipe Pedagógica da escola pesquisada:

1. Como experiência de estudo e reflexão inicial para a Pesquisa-ação implementada nos encontros de Hora-atividade concentrada, os pedagogos sugeriram ao grupo, a **leitura de um livro na área da educação**. O ideário de Paulo Freire apareceu como uma necessidade para as reflexões que eram necessárias às ações docentes no Ensino Médio, tendo em vista que este autor brasileiro é mencionado em vários momentos, como uma das concepções presentes no PPP da escola pesquisada. Para prosseguir nesta reflexão, acordou-se em ler a obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (2011). A cada semana seria lido um trecho e se faria a discussão, para realizar a reflexão sobre o texto e relacionar seus conceitos e concepções à realidade vivida na escola. Ficou combinado que a leitura não seria “tarefa de casa” (para o professor ler em casa ou no momento de Hora-atividade individual, por exemplo), mas que ocorreria de forma compartilhada, pouco a pouco, nos encontros coletivos da HAC. A intenção foi

⁴¹ As três atividades apresentadas nesta dissertação fazem parte de um conjunto de oito atividades desenvolvidas ao longo do ano de 2015, na escola pesquisada, nos encontros de Hora-atividade concentrada. Essas três selecionadas são recortes dos registros de observações e práticas realizadas entre pedagogos e professores do Ensino Médio e que foram registradas em documentos (Relatórios Pedagógicos) da Equipe Pedagógica.

elaborar as compreensões sobre o texto, sem a obrigação de terminar a leitura rapidamente. A partir das reflexões oriundas da obra de Paulo Freire (2009), o papel docente em sala de aula foi sendo “desnudado” e tornou-se motivo de questionamento e redimensionamentos das formas de encarar a própria função de profissional educador e do ofício de aluno. Com esta atividade, advinda de uma necessidade de reflexão e estudo, foi-se estabelecendo a cultura do estudo para o professor na Hora-atividade, sem as práticas do ativismo, ou de ler por ler. A leitura contribuiu para valorizar a docência e evidenciar o importante papel do professor quando desenvolve o seu ato de ensinar.

2. Outro tema que apareceu durante a Hora-atividade concentrada foi a **reflexão sobre os jovens alunos do Ensino Médio**. A questão do estudante do Ensino Médio surge com dúvidas e questionamentos sobre a caracterização dos jovens na sociedade atual, assim como a busca de maior compreensão de seu universo. Esta análise foi possível nas discussões e reflexões dos encontros de Hora-atividade concentrada, e apontou para a necessidade de estudos e pesquisas sobre a Juventude atual. Para isso, recorreu-se à organização de um texto-síntese sobre aspectos contemporâneos da juventude, e com adesão dos pedagogos participantes da pesquisa. O referido texto foi postado no blog da Pedagogia da escola. O texto-síntese teve como base um excerto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs 2013), que trata da temática *Juventudes* (p. 155 – 157). Neste texto, a caracterização da juventude como categoria é analisada por Dayrell (2009). O Projeto Político Pedagógico da escola, na versão de 2012 (p. 47 – 48), trata também da concepção de juventude, o que levou à busca de estabelecer relações entre a abordagem sobre a juventude nas DCNs de Ensino Médio, visando aprofundá-la na nova versão do PPP. Nesta atividade, os professores tiveram a oportunidade de ler o texto-proposto, responder às questões formuladas, e de participar do Fórum de discussão, na forma *online*. Posteriormente, os pedagogos da escola realizaram a sistematização das respostas, as quais contribuíram com o texto da nova versão do PPP (2015). Os professores puderam ler o texto, apresentar dúvidas e sugestões, e ainda interagir com os colegas por meio de postagem de comentários, no formato Fórum. Essa atividade fez com que os professores passassem a demonstrar uma maior percepção sobre seus alunos. Os estudantes, como sujeitos da aprendizagem, têm necessidades, dúvidas e interesses bem peculiares ao seu momento histórico e de vida. Ao conhecer melhor e discutir as características das juventudes, e contando com as informações do processo de aprendizagem dos alunos, tornou-se possível uma relação mais empática e interativa entre professores e alunos.

3. Os professores referiram-se às **orientações para a reelaboração dos documentos pedagógicos da escola**, como: discussão e reescrita do Projeto Político Pedagógico (PPP), revisão do Plano de Trabalho Docente (PTD), construção, correção e reformulação do Plano de trabalho e redefinição da concepção e dos instrumentos de avaliação que tiveram influências na docência em sala de aula. Tratando-se do processo de reelaboração do PPP, por exemplo, cabe ressaltar que foi reelaborado de forma coletiva, entre os meses de agosto a outubro de 2015, por todos os integrantes da escola. Buscou-se uma metodologia que levasse à participação de todos, de forma motivada e real, fazendo parte de um dos momentos do trabalho de Pesquisa-ação. Em relação aos professores, estes iniciaram a reconstrução do PPP escrevendo, em papeletas, na Hora-atividade concentrada, os problemas que percebem na escola como um todo: questões pedagógicas, estruturais, administrativas, de sala de aula, etc. Os problemas foram agrupados, constituindo o que se definiu como “Árvore de Problemas”. Os problemas, uma vez analisados, foram reescritos em sua forma inversa, constituindo a “Árvore das Soluções”. Por último, os professores construíram a “Árvore dos Avanços”, apontando o que melhorou na escola nos últimos anos. Os pedagogos da escola, num trabalho de “costura” dos dados levantados e das sugestões apresentadas, sistematizaram as ideias em forma de Programação e Plano de Ação para os próximos três anos. Esse conjunto de atividades deu o tom de participação, e tornou-se um exercício de busca coletiva também pela compreensão e melhoria da docência no Ensino Médio.

Por meio das experiências de estudos e reflexões empreendidas na Hora-

atividade Concentrada concluiu-se que o compromisso ético e profissional extrapola os cargos e as posições hierárquicas. Os domínios de poder decisório conferido pela hierarquia educacional tanto nas esferas oficiais da educação, quanto no *locus* escolar, somente podem ser exercitados quando permeados por posições democráticas, nas quais as opiniões e a voz dos professores são fundamentais para que o trabalho pedagógico e formativo com os estudantes possa evoluir durante a fase de estudos do Ensino Médio.

Avaliar o processo vivido foi uma forma de buscar soluções conjuntas para problemas que apareceram ao longo do processo de pedagógico como o acúmulo de tarefas didáticas, cumprimento do calendário escolar (decorrente do processo de greve), preenchimento de documentos para a Secretaria de Educação, entre outros.

Assim, os pedagogos participantes responderam a questões sobre os impactos de suas orientações em sala de aula, bem como identificaram os principais interesses dos professores ao ter a garantia do encontro semanal com o pedagogo. Essas questões serão melhores detalhadas no item a seguir.

4.5. O conceito de Ação Mediadora e a Atualização dos Conhecimentos dos Pedagogos

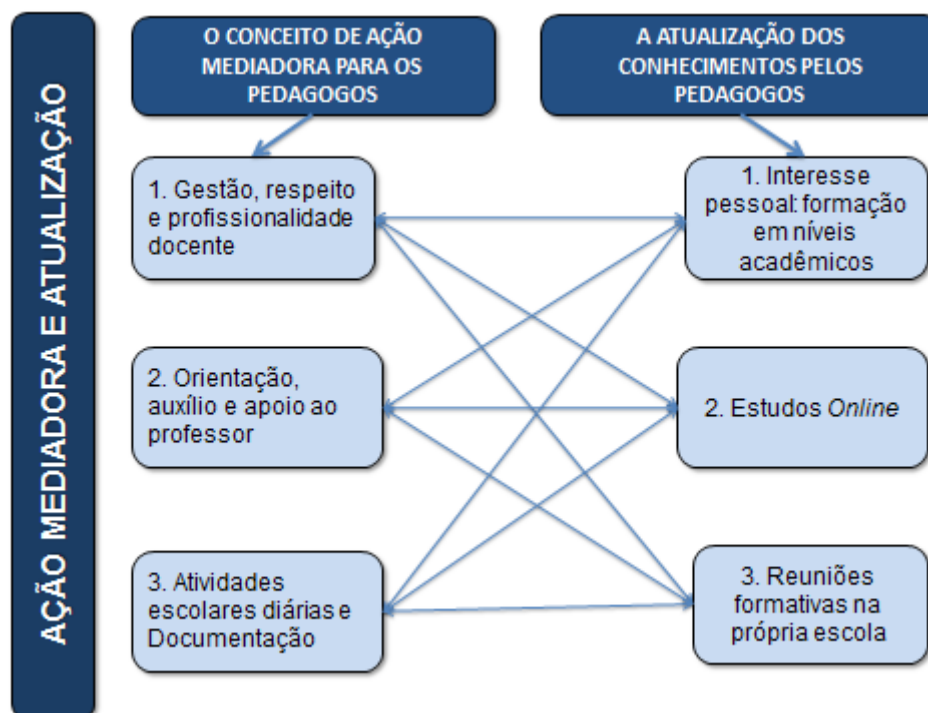
Uma das questões formuladas às pedagogas pesquisadas na entrevista referiu-se à compreensão que fazem do *conceito de ação mediadora*. Buscar esse entendimento teve a ver com a contribuição da prática ao trabalho do professor. Nessa direção, tornou-se importante também conhecer as formas usuais pelas quais os pedagogos pesquisados atualizam os seus conhecimentos e quais as condições para isso.

A ação mediadora dos pedagogos e a atualização dos conhecimentos vêm ao encontro do entendimento de que, sendo profissionais formadores, são os responsáveis fundamentais por acompanhar e implementar a formação continuada dos professores, com o amparo da legislação vigente e do PPP da escola.

Na figura nº 5 aparecem as compreensões trazidas pelas pedagogas sobre o conceito de ação mediadora e as formas que mais utilizam para atualizarem os seus conhecimentos.

FIGURA Nº 5: Conceito de Ação Mediadora e implicações na atualização dos conhecimentos dos

pedagogos



FONTE: Elaboração do autor a partir dos dados de Questionário e Entrevista às Pedagogas

As respostas obtidas nos instrumentos aplicados às pedagogas pesquisadas foram reunidas no quadro a seguir.

QUADRO Nº 8: Conceito de ação mediadora pelos pedagogos e implicação na atualização de seus conhecimentos

TEMÁTICAS	RESPOSTAS DOS PESQUISADOS
Gestão democrática, organização do trabalho pedagógico, respeito à identidade e profissionalidade docente	<ul style="list-style-type: none"> - Quando há ação mediadora do Pedagogo são eliminadas práticas autoritárias e burocráticas e o pedagogo passa a atuar como cogestor e organizador do processo pedagógico, que respeita a identidade e a profissionalidade docente. (Pedagoga 2) - O pedagogo é um mediador por ter a possibilidade, enquanto gestor pedagógico, de articular as ações pedagógicas a vários segmentos da escola, como por exemplo, professores, pais e alunos. (Pedagoga 1)
Planejamento das ações pedagógicas	- Ação mediadora é aquela planejada que orienta, auxilia e apoia o trabalho do professor no seu dia a dia, tanto na parte pedagógica docente, quanto nas situações que se fazem necessárias junto aos alunos. (Pedagoga 4)
Acompanhamento do trabalho docente e relação entre teoria e prática.	<ul style="list-style-type: none"> - Ações mediadoras são ações diárias nas quais o pedagogo deve acompanhar todo o trabalho em classe com alunos, a metodologia, avaliações, planejamento, desempenho escolar dos professores e alunos; - Na parte teórica, a ação mediadora é baseada na documentação norteadora da instituição de ensino, cabendo à equipe pedagógica a sistematização dos elementos primordiais para um bom desenvolvimento pedagógico escolar. (Pedagoga 3) - Discussão e reflexão com os professores sobre a relação entre teoria e prática no Ensino Médio.
Interesse pessoal:	- No contexto em que vivemos uma exigência ao Pedagogo é "aprender a

formação em níveis acadêmicos - Perspectiva do pedagogo pesquisador	<p><i>aprender", ser pesquisador. Ele precisa estar atento aos temas emergentes da prática pedagógica inovadora, temas da contemporaneidade, da modernidade, políticas públicas para a escola em todas as suas dimensões. (Pedagoga 2)</i></p> <p><i>- Estou buscando para o ano seguinte um curso fora da SEED, que me norteie e qualifique como mestre. (Pedagoga 4)</i></p> <p><i>- Considero que minha formação necessita da realização de cursos, palestras, e em algumas áreas deficientes na minha formação até mesmo Pós-graduação. (Pedagoga 2)</i></p> <p><i>- Primeiramente, estou aberta a novas aprendizagens, realizei formação continuada por meio de cursos de pós-graduação, faço pesquisa em bibliotecas virtuais das universidades (UFPR, etc.) e em artigos de temáticas (SciELO) que envolvem a ação do pedagogo e dos processos metodológicos e de aprendizagem; também tenho uma pequena biblioteca particular com assuntos que preciso para o meu dia a dia na escola (compro livros com certa regularidade). (Pedagoga 1)</i></p> <p><i>- Acredito que preciso me aperfeiçoar nos conhecimentos teóricos cursando um Mestrado na minha área de formação. Pois ultimamente minhas atualizações são por meio de formações continuadas da SEED, leituras com base no cotidiano como Pedagogia da Autonomia, entre outros. E devemos buscar constantemente um aprimoramento eficaz e complexo em meio a tanta diversidade e globalização. Visto que o pedagogo é a base para uma formação continuada de qualidade para os professores, cabe a este profissional um estudo aprofundado e rico em todos os sentidos da educação. (Pedagoga 3)</i></p> <p><i>- Constantes cursos e formações continuadas são bases para a apropriação de novos conhecimentos. (Pedagoga 3)</i></p>
Estudos Online	<p><i>- Busco reservar um tempo para pesquisa na Internet em Teses de Mestrado/Doutorado, revistas e artigos de autores de referência na área. (Pedagoga 2)</i></p> <p><i>- Me atualizo com os cursos online e com leituras que faço principalmente na Internet. (Pedagoga 4)</i></p> <p><i>- Pela internet, que é o meio mais utilizado para pesquisas. (Pedagoga 4)</i></p> <p><i>- Grupo de trabalho em rede (GTR) do PDE, de forma online, e outros cursos. (Pedagoga 3)</i></p>
Organização na própria escola	<p><i>- Um ponto que devemos retomar é a reunião bimestral da equipe pedagógica para organizar um cronograma prévio dos bimestres, priorizando ações enquanto escola, não intensificando o trabalho com ações ao longo do percurso (surpresas) e com isso ocasionando estresse e até doença no trabalhador. (Pedagoga 1)</i></p>

FONTE: Dados obtidos pelo autor em Entrevista com Pedagogas da escola pesquisada nos meses de agosto a outubro de 2015.

Partindo do conceito vigotskiano, a mediação é resultante da interiorização de atividades inicialmente realizadas em um contexto de interação social. Neste sentido, "toda conduta humana, seja de natureza prática ou cognitiva, está submetida a regulações sociais, antes de ser administrada pelo próprio sujeito" (LEGENDRE, 2013, p. 380), e pode-se inferir que as pedagogas pesquisadas entendem que, a partir de suas contribuições e interferências, o professor poderá realizar mudanças em suas práticas pedagógicas. Ao traduzir, de forma reflexiva, as orientações da mantenedora junto com os professores, as pedagogas foram

construindo formas próprias de compreender a realidade educacional, à luz da realidade escolar.

As respostas das pedagogas mostraram que a compreensão sobre ação mediadora é um tanto quanto difusa, e a mediação, em invés de ser uma ação metodológica, um meio para o que se deseja na profissão docente no ensino escolar, passa a ser um fim, o que gerou certa confusão conceitual. É importante destacar que a ação mediadora do pedagogo, como meio de formação docente, tem muito mais a ver com a superação do imediato e a realocação do desenvolvimento da aula, forjando relações que “não podem ser hierárquicas, nem de dominação, por um lado, nem de subordinação, por outro” (OLIVEIRA, ALMEIDA e ARNONI, 2007, p. 109).

Vigotski (2008) destacou a centralidade do conceito de mediação para a avaliação da formação social. Os processos mediadores servem como meio pelo qual o indivíduo exerce ação sobre fatores sociais, culturais e históricas e sofre a ação destes processos ao longo de suas atividades e desenvolvimento humanos. Na relação entre pedagogos e professores, isto foi percebido na escola pesquisada e identificado nas respostas.

Ao serem questionadas sobre o investimento de ações mediadoras, verificou-se que para as pedagogas, a atitude de mediação só é possível quando são *“eliminadas práticas autoritárias e burocráticas, e passa a atuar como gestor nesse processo, respeitando a identidade e profissionalidade docente”* (Pedagoga 2). Neste sentido, para a função de gestor, tem-se no diretor da escola, o profissional que responde à gestão administrativa. É importante a constatação de que a direção da escola teve um papel preponderante para os pedagogos, no sentido de ter claro que havia a necessidade do tempo-espço de atuação deles para programar e empreender os processos de formação continuada em serviço.

Esta ideia de que o pedagogo, de certa forma, faz parte da gestão escolar, diz respeito à sua consciência sobre os problemas e necessidades pedagógicas e estruturais dos processos de aprendizagem e formação humana que se desenvolvem na escola. O âmbito pedagógico da escola não é soberano, interfere e sofre interferências de outros âmbitos, sendo a gestão administrativa um deles. Esta possibilidade constante dos pedagogos transitarem entre diferentes âmbitos da escola, requer postura democrática da direção, para a disposição de um trabalho conjunto em favor da Proposta Pedagógica da escola, que tem no Projeto Político

Pedagógico sua principal expressão.

Ao oportunizar aos professores a participação nesses processos de discussão, emissão de opiniões, posicionamentos e tomadas de decisões, as pedagogas estabeleceram uma relação de maior autonomia e constante desenvolvimento profissional aos professores. A busca por esclarecer aspectos do conhecimento das áreas do currículo, permeados por novos temas e conhecimentos necessários ao trabalho docente, evitando as formas prescritas, configura aspectos importantes para uma ação mediadora do pedagogo.

Ao organizar o trabalho pedagógico e articular o planejamento de ações de modo coletivo, as pedagogas estabeleceram caminhos pedagógicos e utilizaram registros e documentos escolares, em constante reelaboração. Nas atividades da formação continuada as pedagogas obtiveram elementos para a definição de objetivos a serem alcançados, como problematizações de situações de sala de aula e a busca de formas para resolvê-las. Essa prática exigiu uma atitude profissional ética e compromissada, visando a efetivação do ensino e da aprendizagem pelos professores do Ensino Médio.

A ação mediadora das pedagogas, entendida, neste caso, como princípio da atividade profissional na escola, constituiu variadas formas de exercício ativo nas questões sociais, intelectuais e culturais dos professores, como *as “ações diárias onde o pedagogo deve acompanhar todo o trabalho em classe com alunos, sua metodologia, avaliações, planejamento, desempenho escolar, além da parte teórica baseando na documentação norteadora da instituição de ensino”* (Pedagoga 3).

Para estarem atualizados e sintonizados com as demandas atuais de conhecimento pedagógico, as pedagogas citaram os estudos *Online* como forma de adequar o tempo e o espaço à necessidade de aprofundamentos sobre questões pedagógicas que envolvem o seu fazer diário, bem como melhores compreensões sobre a realidade e organização do trabalho pedagógico da escola em que atuam.

Sobre as necessidades de seus conhecimentos e práticas profissionais, as pedagogas pesquisadas mostraram-se entusiasmadas em suas perspectivas de tornarem-se profissionais atualizadas, que investem em sua formação profissional.

Essas questões, na verdade, expressaram a concepção de que, ao atualizarem-se, as pedagogas, aprendentes permanentes e interessadas nos fenômenos próprios do mundo social e cultural atual, buscam desenvolver as características de profissionais pesquisadores. Nesta direção, foi possível analisar o

interesse de formação continuada das pedagogas pela perspectiva do profissional pesquisador da própria prática, o que, de certa forma, ancora a constituição e consolidação dos saberes pedagógicos, que para Franco (2008) são os saberes que:

[...] permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias, de compreender as contradições, de articular teoria e prática. É possível, portanto, se falar em saberes pedagógicos, como a possibilidade de criar na prática, conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas (p. 134)

Ao revelar, por exemplo, que o pedagogo precisa *“[...] estar atento aos temas emergentes da prática pedagógica inovadora, temas da contemporaneidade, da modernidade, políticas públicas para a escola em todas as suas dimensões”* (Pedagoga 2), ou *“buscar constantemente um aprimoramento eficaz e complexo em meio a tanta diversidade e globalização”* (Pedagoga 3), as pedagogas demonstraram o interesse por constituir o seu próprio desenvolvimento profissional.

Neste sentido, uma delas indicou que faz *“pesquisa em bibliotecas virtuais das universidades (UFPR, etc.) e em artigos de temáticas (SciELO) que envolvem a ação do pedagogo e dos processos metodológicos e de aprendizagem”* e ainda revelou possuir *“uma pequena biblioteca particular com assuntos que preciso para o meu dia a dia na escola (compro livros com certa regularidade)”* (Pedagoga 1).

Outra pedagoga manifestou o desejo de obter o título de Mestre, pois, segundo ela tem sentido a necessidade de se *“[...] aperfeiçoar nos conhecimentos teóricos [...] Pois ultimamente minhas atualizações são por meio de formações continuadas da SEED, leituras com base no cotidiano como Pedagogia da Autonomia, entre outros”* (Pedagoga 3). A Pedagoga 2 declarou que *“necessita da realização de cursos, palestras, e em algumas áreas deficientes na minha formação até mesmo pós-graduação”*, demonstrando que, para além das exigências da mantenedora e das atribuições impostas por legislações, a formação continuada vai muito além.

Essas percepções apresentadas na pesquisa mostraram que para bem realizar a ação mediadora e concretizar as atividades inerentes ao pedagogo escolar, há sim, que se efetivar práticas que incentivem a busca coletiva, mas também individual ou pessoal, pela formação continuada.

No sentido do trabalho coletivo dos pedagogos da escola, apareceram

também reivindicações, como a implantação de *“reunião bimestral da equipe pedagógica para organizar um cronograma prévio”* (Pedagoga 1), como forma de priorizar as *“ações enquanto escola, não intensificando o trabalho com ações ao longo do percurso (surpresas) e com isso ocasionando estresse e até doença no trabalhador”* (Pedagoga 1).

Essas ações trouxeram à tona as necessidades de rever práticas no seio da escola e eliminar aquelas que não efetivam o trabalho pedagógico qualificado no Ensino Médio e muitas vezes trazem prejuízos como “estresse e doenças” aos profissionais, práticas autoritárias e/ou fragmentadas.

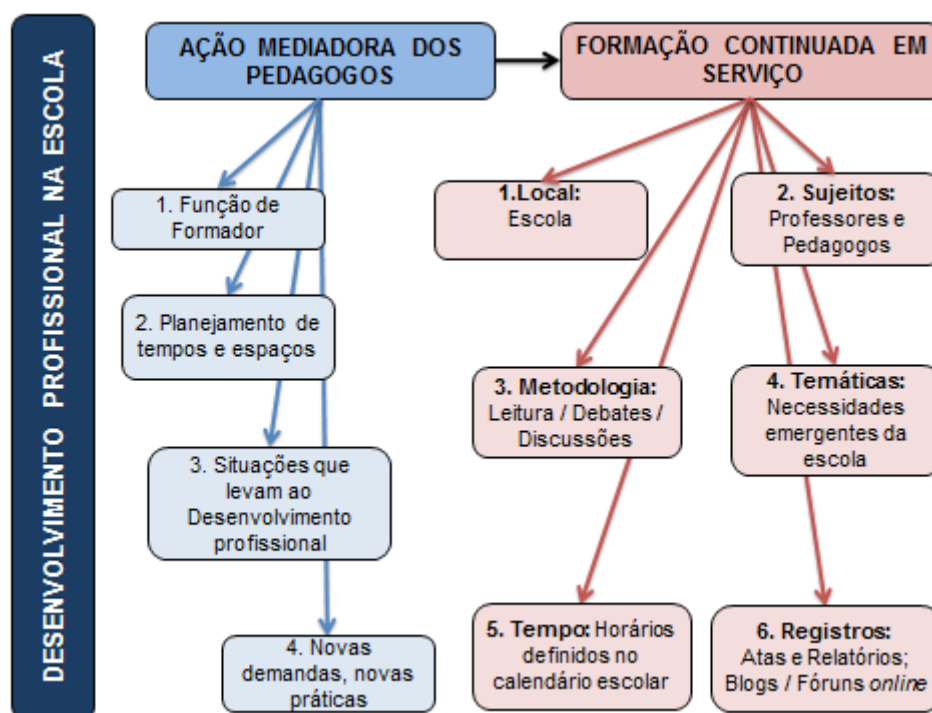
A articulação de práticas que realmente possibilitem a formação docente continuada em serviço, em função das necessidades e interesses dos estudantes do Ensino Médio, jovens da sociedade contemporânea, impõe aos pedagogos a inserção em pesquisas, estudos e busca de práticas e estratégias de ensino para o desenvolvimento profissional que contribua para os professores da escola pública atual.

4.6. Entrecruzamento dos dados obtidos: entre a ação mediadora dos pedagogos e as expectativas dos professores do Ensino Médio

As pedagogas relataram sobre a forma como tem sido sistematizada a formação continuada em serviço dos professores na escola e as contribuições para o desenvolvimento profissional docente.

Buscou-se identificar as implicações das atividades realizadas na HAC para que se pudesse indicar como os professores gostariam de desenvolver esse trabalho, o que implicou em apontar as fragilidades e suas formas possíveis de superação.

Buscou-se sintetizar na figura 6 alguns elementos que comporiam a ação mediadora dos pedagogos na escola e a formação continuada em serviço que seria a base para o desenvolvimento profissional tendo a escola como *locus* de formação.



FONTE: Elaboração do autor a partir dos dados de Questionário e Entrevista com as Pedagogos e professores

Ao definir a ação mediadora dos pedagogos como forma de contribuir ao desenvolvimento profissional dos professores, buscou-se sintetizar o que caracteriza a formação continuada em serviço. O quadro nº 9 apresenta as respostas trazidas pelos participantes da pesquisa:

QUADRO Nº 9: Ação mediadora dos pedagogos e os elementos que compõem a formação continuada docente em serviço

TEMÁTICAS	RESPOSTAS DOS PESQUISADOS
Pedagogo Formador	<p>- A formação continuada é dirigida pelos pedagogos para que ocorra a devida análise e resoluções das questões pertinentes. Vejo como bastante interessante as reuniões semanais, para que fiquemos entrosados e, assim, a formação ocorre com mais clareza. (Português)</p> <p>- Os pedagogos distribuem para cada disciplina ou área de conhecimento algumas questões que deverão ser discutidas num pequeno grupo. (Arte)</p>
Planejamento de tempos e espaços para a formação continuada do pedagogo	<p>- O que sinto necessidade é de ter na escola, tempos e espaços para estudo, como uma hora-atividade dos pedagogos. Tenho que me "esconder" para conseguir um tempo para a leitura de um material que será utilizado com os professores. (Pedagoga 1)</p> <p>- Primeiro, tenho o desejo atendê-los quinzenalmente, como uma necessidade deles e minha. Segundo, tenho por objetivo fazer uma pesquisa de temas relevantes e aprofundá-los como formação. (Pedagoga 1)</p>
Situações que levam ao Desenvolvimento profissional	<p>- Estabeleço uma relação direta e indireta entre o trabalho do pedagogo e as necessidades de formação dos professores. Diretamente quando estamos na HAC e indiretamente quando atuamos junto aos alunos, nas orientações pedagógicas. (Pedagoga 2)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Acredito que a intervenção pedagógica na Hora-atividade e o acompanhamento dos professores, gerou a reflexão sobre a prática pedagógica que desenvolvem e isto é muito positivo. (Pedagoga 1)</i> - <i>Quando percebo uma necessidade ou demanda e consigo inserir essa discussão em pauta, e ainda vislumbrar uma reflexão por parte deles quanto ao tema. (Pedagoga 2)</i> - <i>Juntamente com os professores e os alunos estamos em sintonia para um crescimento de um todo em prol do colégio e do aprendizado dos alunos. (Pedagoga 3)</i> - <i>Sendo o apoio pedagógico que os professores precisam tanto no dia a dia quanto nos encontros da HAC, onde podemos conversar e trocar experiências para melhor atuação de todos. (Pedagoga 4)</i>
Novas demandas e novas práticas ao trabalho do pedagogo	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Esclarecendo que, assim como a função do professor envolve alunos, planejamento e formação, a minha função, dentre outras, envolve o trabalho com os professores como parte fundamental de um processo pedagógico organizado e efetivo. (Pedagoga 4)</i> - <i>Quanto à formação continuada: Estudo dirigidos, Discussões, Troca de experiência, Seminários. Quanto à prática pedagógica: Elaboração de projetos/atividades interdisciplinares. Quanto a comunicação escolar: discussão de demandas e problemas da escola. (Pedagoga 2)</i> - <i>Acho muito rico os trabalhos como Feira de Ciências, campeonatos e projetos que envolvam a sala de aula, aliando teoria e prática. (Pedagoga 3)</i> - <i>Trabalhos de motivação para maior envolvimento de todos. (Pedagoga 4)</i>
Tempo e espaço de realização	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Na própria escola, durante a hora atividade concentrada. (Química)</i> - <i>Nas reuniões pedagógicas, na escola, previstas em calendário. (Inglês)</i> - <i>Na Hora Atividade Concentrada.</i> - <i>Em momentos previstos no Calendário Escolar, com encontros semanais de 50 minutos na HAC. (Educação Física)</i>
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Normalmente é formada por diferentes momentos, em que há uma fala inicial para a introdução dos temas que serão abordados e posteriormente nos dividimos em grupos menores para a realização de reflexões (Filosofia)</i> - <i>Os pedagogos apresentam os temas aos professores, separando-os em grupos menores, por área de conhecimento, para, então ocorrer discussão e debate. (Português)</i> - <i>Seleção de textos e de literatura, vídeos, atividades digitais, etc. (Pedagoga 1)</i>
Temáticas	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Temos um roteiro indicado pela SEED, os quais são adaptados pelos pedagogos de acordo com as necessidades da escola. Trabalhamos com textos, vídeos, literaturas, etc. Fazemos um estudo coletivo dos mesmos e concluímos com nossas reflexões. (Matemática)</i> - <i>Os assuntos a serem apresentados são organizados pela mantenedora que no caso da minha escola é a SEED. Então os pedagogos trabalham estes temas de forma dinâmica, conectados às necessidades da escola. (Física)</i> - <i>Através dos encontros semanais, onde a equipe pedagógica prepara os conteúdos, de forma prática e produtiva. (História)</i>
Registros	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Os debates e as discussões são registrados em produções escritas, utilizando frequentemente o blog da escola, criado para esse fim. (Filosofia)</i>

FONTE: Dados obtidos pelo autor em Questionário e Entrevista com as Pedagogas e Professores da escola pesquisada nos meses de agosto a outubro de 2015.

No grupo de professores pesquisados há o reconhecimento dos pedagogos como os profissionais formadores, responsáveis pelas articulações entre os temas oriundos da Secretaria de Educação, mas principalmente por aqueles emergentes na própria escola, como as necessidades de melhorias no processo de ensino

aprendizagem. Quem coordenou as atividades de formação continuada na escola foram os pedagogos, atuando como Formadores.

Sobre a escola como *locus* de formação, apontaram-se as necessidades de tempos e espaços, incluindo os momentos de formação continuada específica para os pedagogos. Mencionaram que também são necessárias as definições prévias de cronogramas, pautas e espaço adequado para a concretização da proposta. A Pedagoga 1, por exemplo, sugeriu encontros quinzenais, ao invés de semanais, para ter “mais tempo” na organização das atividades formativas, evitando “sobrecarregar” os professores.

Por outro lado, apontaram que tem sido perceptível que os professores se mostram mais empenhados e mais cientes de seu papel docente, identificando o desenvolvimento profissional destes pela profícua troca de experiências e relatos de suas práticas em sala de aula. Relataram ainda que observaram mudanças positivas nas relações que estabelecem em sala de aula e no processo de ensino aprendizagem. Uma das pedagogas aponta que um dos resultados do trabalho coletivo é a existência de uma “[...] *sintonia para um crescimento de um todo em prol do colégio e do aprendizado dos alunos*” (Pedagoga 3).

Ao entender a escola como “território de contestação e produção cultural” (GIROUX; MCLAREN, 2013, p. 161), pode-se dizer que também é um ambiente em que se manifestam conflitos, problemas e adversidades, e quando bem administrados pelos profissionais que a compõe, pode estimular o exercício saudável da ação humana e do crescimento no meio dos estudantes.

Ao trazer para a Hora-atividade Concentrada as possibilidades de formação continuada e, conseqüente, desenvolvimento profissional dos professores, os pedagogos puderam intervir de maneira substancial para o fortalecimento e concretização de propostas pedagógicas que contribuem para a emancipação humana.

Para Giroux e McLaren (2013):

A voz do professor reflete os valores, as ideologias e os princípios estruturais que dão sentido às histórias, à cultura e às subjetividades que definem o trabalho do dia a dia dos educadores. [...] Na verdade, é por meio da mediação e da ação da voz docente que a própria natureza do processo de escolarização costuma ser apoiada ou desafiada; em outras palavras, o poder da voz discente de moldar a escolarização em conformidade com a lógica de interesses emancipatórios está indissolivelmente associado não apenas a um elevado grau de compreensão, mas também à possibilidade de união dos educadores radicais em torno de uma voz coletiva como parte

de um movimento social dedicado à reestruturação das condições ideológicas e materiais que operam tanto dentro como fora da escolarização. Assim, a categoria voz docente precisa ser entendida e questionada no que se refere aos seus próprios valores e a o seu projeto político, assim como no que se refere aos seus modos de mediação das vozes discentes (p 167 – 168).

O intento desta pesquisa foi justamente o de buscar apreender as percepções de professores e pedagogos da escola pesquisada sobre o processo de formação continuada considerando a atuação desses profissionais na organização do trabalho escolar, ou seja, a sua condição de sujeitos do ensino, em consonância com o conceito de “voz” preconizado por Giroux e McLaren (2013).

A análise dos questionários e entrevistas aplicados aos doze professores e quatro pedagogas da escola pesquisada possibilitou desvelar alguns elementos, ao longo do processo de Pesquisa-ação. Esses elementos tornaram-se significativos para o reconhecimento da importância da ação mediadora do pedagogo para promover a formação continuada e investir no desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Médio.

Entre os elementos necessários para a concretização da formação continuada em serviço, aparece o espaço da própria escola como o **Local** privilegiado da formação continuada: *“Nas reuniões pedagógicas, na escola [...]”* (Professora de Inglês); a **Metodologia** principal é o trabalho participativo em grupo: *“[...] Posteriormente nos dividimos em grupos menores, para, então ocorrer discussão e debate”* (Professora de Português); as **Temáticas**, ora são oriundas dos encaminhamentos da Mantenedora – SEED, ora são das demandas da própria escola: *“Os assuntos [...] são organizados pela mantenedora”* (Professora de Física), *“Temos um roteiro indicado pela SEED, os quais são adaptados pelos pedagogos de acordo com as necessidades da escola”* (Professora de Matemática); o **Tempo** é definido pelo calendário escolar (SEED) e pela própria escola: *“Nos momentos previstos pela mantenedora em calendário”* (Professora de Educação Física), *“Na hora atividade concentrada”* (Professor de Química); os **Registros** das atividades são os roteiros da SEED ou as postagens no blog da escola: *“Trabalhamos com textos, vídeos, literaturas, etc. Fazemos um estudo coletivo”* (Professora de Matemática), *“Reflexões, debates e produções escritas, utilizando frequentemente o blog da escola”* (Professor de Filosofia).

Nota-se que há pontos convergentes na questão da formação continuada

nesta escola, e que há uma preocupação em realizar o que é definido pela Mantenedora, sem deixar de lado as demandas e necessidades da própria escola. Percebe-se uma espécie de “dar conta do que vem de cima”, mas a partir da análise das necessidades locais da escola, considerando as propostas da SEED, buscando formas mais próximas à realidade do ensino no âmbito da escola. Pode-se dizer que há um tipo de “moldagem” das temáticas e propostas, como indica Sacristán (2000), ao que realmente emerge como necessidade da realidade escolar, o que contribui para as análises dos professores e à busca de soluções aos problemas vividos no cotidiano escolar.

Foi possível constatar um empenho e uma disponibilidade dos professores pesquisados para participar no processo de estudos e reflexões, especialmente ao mostrarem-se dispostos a contribuir para as melhorias dos processos pedagógicos nos quais estão inseridos, notadamente ensino e aprendizagem. Essas ações podem ser percebidas pelos professores que, como intelectuais da educação, concretizaram suas opções a partir de consciência sobre necessidades detectadas e discutidas nos encontros, revelando posições de resistência em função de um projeto de escola, da docência no Ensino Médio e do seu desenvolvimento profissional. Neste sentido, participar da construção dos processos culturais da escola, é tornar possível,

[...] a elaboração de uma severa crítica àquelas ideologias que legitimam as práticas sociais que separam, de um lado, conceitualização, projeto e planejamento, e, de outro, os processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais os objetivos mais amplos porque lutam (GIROUX, 1987, p. 21-22)

Por meio da clareza conceitual do que está posto no projeto de escola, assim como considerando a função social da escola e o posicionamento dos pedagogos ao coordenar as atividades da formação continuada é que se concretizam as ênfases da trajetória vivida, em prol das melhorias da aprendizagem promovida pelos professores.

As respostas apresentadas pelos professores pesquisados confirmaram que os encontros semanais na Hora-Atividade Concentrada desenvolveram processos de **Reflexão, Ação e Reflexão sobre a Prática**: *“pudemos tanto individual quanto em grupo, refletir sobre o nosso trabalho docente, e tirar e receber informações*

básicas” (Professora de Inglês); processos de **Diálogo**: “*as questões pedagógicas referentes aos alunos, a disciplina ou a escola são discutidas semanalmente com meu pedagogo facilitando o trabalho do professor em sala*” (Professor de Filosofia) e relações interativas, de **Afinidade Pessoal e Profissional**: “*existe uma linha de pensamento e de trabalho similar entre o pedagogo deste ano e eu*” (Professora de Matemática). Isso só foi possível graças ao tipo de organização que se estabeleceu para o compartilhamento de informações e orientações e a vivência de ações mediadoras propiciadas pelos pedagogos. A construção conjunta e fundada nas contribuições de autores, discussões e pesquisa sobre esses processos, trouxe maior segurança para a prática pedagógica dos professores.

Como afirma Franco (2012):

Nosso futuro depende de uma pedagogia do sujeito, de uma pedagogia da escola e de uma pedagogia da sociedade que possam participar da criação de sentido para a convivência coletiva dos homens, testando e confirmando a possibilidade de viver juntos! [...] O espaço para a Pedagogia atuar como prática social parece hoje diminuto; mas isso não significa impossibilidade, apenas tempo de germinar! (p. 223).

É justamente aí que residem as intencionalidades da ação mediadora dos pedagogos da escola pesquisada. Paulatinamente, passam a construir novas formas, conferindo novas dimensões ao seu trabalho e, como consequência, estabelecendo relações mais saudáveis entre eles e os professores.

Segundo Pérez Gómez (2001, p. 164) existem muitos fatores e agentes na determinação e manutenção da cultura escolar, a qual é prioritariamente a cultura dos professores como grupo social. Esta dimensão do trabalho dos pedagogos, de constituição da *cultura da escola*, a partir de estudos e discussões sobre a prática curricular *dos professores*, está diretamente relacionada ao desenvolvimento profissional docente.

Nesta perspectiva, visa-se propiciar ao professor os subsídios pedagógicos necessários para a sua atuação em sala de aula, propiciando neste caso, elementos de reflexão e assimilação crítica sobre as novas necessidades de sua profissão no trabalho com os estudantes do Ensino Médio. Isso só se tornará possível com a superação das práticas prescritivas e autoritárias, dando lugar ao diálogo e à discussão pedagógica.

A pesquisa constatou que a prática formativa dos pedagogos, em relação aos professores pressupõe um *método de organização*, que auxilie efetivamente na

sistematização do processo pedagógico na escola pública. Não se constrói nada de forma espontânea, natural. A necessidade de contribuir para os encaminhamentos da formação continuada em serviço e oportunizar o estudo da realidade escolar e da sala de aula colocou em pauta a possibilidade de um planejamento da ação dos pedagogos, junto à direção escolar e ao coletivo dos professores. Neste sentido, visou-se estabelecer *o espaço e o tempo* deste trabalho, para a construção de uma ação mediadora, na constituição de uma docência autônoma e consciente que o Ensino Médio requer hoje.

O registro, a análise e a categorização dos dados coletados durante o processo de Pesquisa-ação, mostraram as necessidades detectadas pelos professores ao desenvolver o trabalho docente no Ensino Médio, considerando os novos interesses dos estudantes e a busca de formas mediadoras de trabalho. Os doze professores e as quatro pedagogas envolvidos na ação acabaram aprendendo juntos, ampliando as possibilidades de trocas de experiências e de aprendizagens que auxiliaram em suas práticas diárias, proporcionando que o conhecimento fosse gerado em processos investigativos e, neste caso, de preenchimento de lacunas na formação docente. Ressalta-se que, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, outros professores, de diferentes áreas foram sendo incluídos no processo de formação uma vez que as etapas da Pesquisa-ação foram sendo construídas, analisadas, ampliadas.

As pedagogas apontaram que novas demandas têm sido acrescidas ao seu trabalho, especialmente no que diz respeito a um conjunto de ações junto aos professores, almejando “dar conta” de suas necessidades de sala de aula. Elas mostraram não assumir um papel de extensão do trabalho docente, ou de substituição deste, mas de parceria proporcionando momentos de reflexão. Nesta perspectiva, buscaram instigar o estudo e as tomadas de decisões para a melhoria das atividades pedagógicas, no processo de ensinar e aprender, e nas relações entre professores e alunos.

A possibilidade de utilização dos dados e observações coletados para divulgação em Seminários, eventos educacionais, simpósios, encontros e cursos e a disseminação da importância da formação continuada de professores em serviço, poderão contribuir para o debate acerca dos usos que se faz da Hora-atividade Concentrada, e tratar de questões substantivas identificadas pelos professores e pedagogos das escolas estaduais. Cabe destacar a necessidade de rever e analisar

com mais profundidade, sob outros ângulos, as novas dimensões do trabalho dos pedagogos exigidas pelas conjunturas políticas, sociais, educacionais e econômicas, ampliando os conhecimentos e indagando mais e mais os processos culturais da sociedade contemporânea.

5. CONCLUSÃO

A pesquisa realizada possibilitou a construção de conhecimentos sobre a ação mediadora de pedagogos em uma escola pública do Paraná. Ancorados no processo de Pesquisa-ação, os questionários e entrevistas aplicados aos professores e aos pedagogos participantes trouxeram compreensões sobre a formação continuada em serviço na Hora-atividade e a possibilidade de desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Médio.

As análises revelaram novas dimensões na atuação do profissional pedagogo e apontaram necessidades teórico-metodológicas relativas à docência na escola contemporânea de Ensino Médio, etapa final da Educação Básica. Percebeu-se que no Ensino Médio existem muitas fragilidades em sua organização política, pedagógica e curricular, para as quais os interesses de estudo não se mostraram significativos. Há poucas pesquisas sobre a formação continuada em serviço de professores, e menos ainda quanto à ação mediadora do pedagogo nessa etapa do ensino.

Pelas constatações anteriormente expostas, o Ensino Médio, neste estudo, foi tomado como contexto da prática docente. Motivaram, portanto, esta escolha, por se tratar de uma etapa da Educação Básica que carece fortalecer a sua identidade, superando as ambiguidades entre a formação ofertada e os interesses do público atendido.

Movido pelo interesse pessoal e profissional sobre estas questões, pela problemática formulada e pela curiosidade pedagógica, construíram-se, ao longo desse estudo, indagações sobre os elementos da ação mediadora de pedagogos, com a intenção de contribuir para o trabalho destes na formação continuada dos professores do Ensino Médio.

Considerando este momento de grandes e rápidas mudanças contextuais que se refletem no âmbito da escola de Ensino Médio, verificou-se que a atuação de pedagogos na forma mediada torna-se uma necessidade ao processo de construção da docência e do desenvolvimento profissional. Nesta primeira incumbência situa-se *uma primeira dimensão* fundamental da profissão do pedagogo na escola básica: **a priorização das necessidades reais dos professores para a docência**, diante da função social histórica da escola, diluída em um cenário de mudanças na ciência,

nas tecnologias, no trabalho produtivo e em todas as áreas da vida humana, como caracterizou Hagemeyer (2006).

Nesta perspectiva, a metodologia da Pesquisa-ação permitiu que os pedagogos envolvidos no estudo desenvolvessem um processo de formação continuada em serviço, oportunizando espaço aos professores de manifestação de opiniões, concepções e expectativas. Possibilitou também situar as necessidades de estudo e reflexão sobre temas educacionais que ampliam os conhecimentos, estratégias e aprendizagens dos professores e contribuíssem para as suas práticas diárias no Ensino Médio.

Os encontros de Hora-atividade concentrada que foram realizados possibilitaram a ocorrência de leituras, releituras, aprofundamentos teóricos e atividades de análise sobre práticas da sala de aula e avaliações das mesmas. A relevância do processo desencadeado pela Pesquisa-ação teve como ponto central, revelar que a ação mediadora do pedagogo pode ser desenvolvida e que há formas possíveis e viáveis de apoiar as práticas dos professores na tarefa urgente de reinventar a escola, como afirma Candau (2011).

Estes processos, frutos de planejamento, estudos e pesquisas, se constituem e se concretizam na relação pedagógica dos pedagogos com os professores, no espaço tempo da Hora-atividade. Ficou claro que a ação mediadora dos pedagogos implica em planejar o processo, incluindo a participação direta da Equipe Diretiva, definindo estratégias, concepções, tempo e espaço de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola.

A instauração desses processos mediadores na escola pesquisada foi possível pela generosa recepção das ideias pela Equipe diretiva, que se mostrou, desde o início, interessada e pronta para propiciar as condições necessárias ao projeto e para as mudanças sugeridas. Mudanças estas, vale ressaltar, pautadas na observação, na experiência real do “chão da escola” e na busca por solucionar os problemas da prática escolar no Ensino Médio.

Esse processo foi, de certo modo, delineando os elementos constitutivos de um Plano de Ação na escola estadual pesquisada, a partir do processo de formação continuada em serviço, ligado aos interesses e necessidades do coletivo de professores e pedagogos. O registro e a análise sobre o processo de Pesquisa-ação, bem como a interpretação e sistematização dos dados das entrevistas dos

professores participantes, mostraram necessidades e anseios no desenvolvimento do trabalho docente no Ensino Médio.

A Hora-atividade mostrou-se como tempo-espço de atividades organizativas e mesmo burocráticas entre os professores, bem como para o repasse, pelos pedagogos, de documentos e cronogramas da escola, calendário, eventos e projetos. Segundo os professores, essas atividades são passíveis de críticas, mas também de sugestões, e foi possível notar uma evolução significativa dos participantes, ao discutir as necessidades e adversidades do cotidiano escolar.

Ao perceber o que fazem durante a Hora-atividade, foram provocados a refletir sobre o por quê fazem o que fazem nesse tempo-espço. Assim, os professores puderam exercitar a crítica sobre o próprio trabalho e questionar o cenário de mudanças pelo qual o mundo contemporâneo passa. Com isso, contribuíram com temas de interesse para leitura e pesquisa, almejando práticas pedagógicas mais inovadoras, adequadas ao Ensino Médio.

Os novos interesses de jovens estudantes e a busca de formas mediadoras de trabalho com estes alunos apontaram *uma segunda dimensão* na atuação do pedagogo: **a compreensão do que caracteriza os sujeitos do Ensino Médio**. Buscou-se justamente compreender os sujeitos estudantes do Ensino Médio a partir de suas especificidades e singularidades, estudo que ofereceu aos professores a oportunidade de analisar a categoria “Juventudes”, como um dos temas da Pesquisa-ação, reconhecendo nas características identificadas, seus alunos.

Este reconhecimento, como forma de atenuar conflitos e efetivar processo de ensino aprendizagem, destacou a necessidade da docência diante dos novos interesses sociais, culturais e tecnológicas da sociedade contemporânea, expressos também pelas prescrições oficiais dos órgãos educacionais, entre estas, as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais do Ensino Médio e as propostas de formação docente continuada para o Ensino Médio.

Os jovens estudantes, entendidos como uma categoria socialmente produzida (DAYRELL E CARRANO, 2014), tendem a identificar-se e dar sentido à escola quando seus professores, embora em fase da vida bem diferente da sua, interage e proporciona possibilidades de aprendizagens efetivas ao encontro de seus interesses e perspectivas futuras (seja a entrada na Universidade, seja o ingresso no mercado de trabalho). Não significa, no entanto, uma ação docente conectada apenas no futuro dos alunos, uma vez que estes alunos possuem

necessidades, vivências, compreensões de mundo, aspirações, sonhos e experiências que o constituem no momento presente. Essas percepções tornaram-se fundamentais nas análises entre pedagogos e professores para a efetivação do entendimento de que os jovens do Ensino Médio possuem importância por si e vivem sua juventude como um momento de exercício de inserção social (DAYRELL E CARRANO, 2014).

Os novos domínios e significados com relação ao uso das tecnologias, com os quais os professores e pedagogos têm transitado, e que sinalizaram como formas ágeis e fundamentais para o trabalho docente no Ensino Médio e na formação continuada, constituíram *uma terceira dimensão: as novas formas de pedagogos e professores caminharem para o avanço das mediações que auxiliem o trabalho da docência*, aproximando-se dos processos culturais já instaurados na vida dos jovens estudantes.

O empreendimento do ensino e da aprendizagem no Ensino Médio exige pedagogos envolvidos e comprometidos com os interesses da autonomia intelectual e da formação profissional que propicia a experiência e a construção de relações dialógicas e de valores democráticos. A mediação entre os conhecimentos e saberes docentes e os princípios da escola básica na sociedade atual, assegura um tipo de formação integradora das dimensões científicas, humanas, didático-pedagógicas e político sociais da docência. Isso quer dizer que são processos que envolvem a formação humana, as aspirações, os sentimentos e as esperanças dos sujeitos, os atos de ensinar e aprender e as garantias dos direitos de acesso ao conhecimento.

Utilizar a tecnologia como ferramenta que possibilita romper barreiras de participação e produção de saberes mostrou-se fundamental para interlocuções *online* entre professores e pedagogos, facilitando a coleta de dados, os questionamentos, as interações e a organização de materiais e componentes dos estudos realizados. Utilizando blog como espaço virtual de compartilhamento de ideias, conceitos e concepções, pedagogos e professores, num exercício interativo, puderam socializar opiniões, discutir ideias de textos e vivenciais processos interativos à distância.

Nos encontros presenciais durante a Hora-atividade concentrada, puderam recorrer ao que mencionaram nos fóruns *online* e enriquecer a troca de experiências e materiais que utilizam em suas salas de aula. Com isso, foi consolidando-se um processo de formação continuada em que refletir e questionar o próprio processo de

trabalho pedagógico e as concepções que o conduzem tornou-se um hábito entre professores e pedagogos. Com isso, houve o reconhecimento da base de conhecimentos dos professores, os saberes já constituídos (TARDIF, 2012) sendo entendidos como suporte para o trabalho de novos conceitos, novas concepções e novas opções metodológicas.

A questão da formação continuada em serviço tem sido motivo de questionamentos e preocupações, não só no Ensino Médio, mas nas várias etapas da Educação Básica em geral, porque se apresenta como prática formativa difusa, que nem sempre contribui para o desenvolvimento profissional. Os professores pesquisados revelaram que se interessam por um tipo de formação que contribua efetivamente para suas atividades em sala de aula. A reflexão que os pedagogos passaram a realizar *junto com* os professores, possibilitou discussão, análise e busca de resolução de seus problemas cotidianos.

Articular a formação continuada de professores na escola não se mostrou tarefa simples e fácil. Os pedagogos, como profissionais que assumiram a responsabilidade de conduzir essa formação, por vezes, perceberam-se imersos em inúmeras atividades diárias na escola pública estadual, e encontraram dificuldades para organizar e articular processos de formação continuada que pudesse agregar estratégias de ensino aos interesses e necessidades que os professores detectaram nos estudantes do Ensino Médio.

Em função do questionamento inicial, de que o trabalho dos pedagogos têm se revelado ao longo do tempo como controle, prescrição e direcionamento do trabalho docente, indagou-se sobre as formas de articular e organizar os processos formativos, que ainda pudessem restringir a atuação dos professores como intelectuais da educação, como preconizou Giroux (1997).

Sendo a escola o *locus* da formação continuada em serviço (CANDAU, 2011), ao repensar o trabalho do pedagogo, considerando que há novas dimensões identificadas na sistematização da pesquisa, a ação mediadora do pedagogo surge como uma prática fundamental, vivida pelo diálogo, pela reflexão e pela tomada de decisão em conjunto.

Na pesquisa, os professores mencionaram que os pedagogos mostraram-se “parceiros” nas suas iniciativas e dificuldades na sala de aula, oportunizando o diálogo, a reflexão, a discussão, informando e oferecendo elementos para orientar decisões pedagógicas e articulando o trabalho com os jovens do Ensino Médio. Os

pedagogos não foram vistos como aqueles que prescrevem o seu trabalho, que subestimam a sua capacidade ou que controlam os seus atos, mas como os profissionais que oferecem apoio, ouvem, esclarecem e constroem outros caminhos e outras perspectivas para a docência. Por outro lado, esses profissionais revelaram o desejo de serem reconhecidos e valorizados em suas ações junto aos professores, alunos e pais, não para simplesmente constituírem um *status*, ou condição especial de privilégio profissional. Declararam o desejo de concretizar uma educação emancipadora, pautada em práticas humanizadoras e democráticas, e que tem como ponto central, a socialização dos conhecimentos.

Ao longo da pesquisa, ficou evidente que os professores não esperam prescrições dos pedagogos, tampouco pretendem submeter seu trabalho ao controle e à vigilância destes profissionais, mas, mesmo com as diferenças epistemológicas, referiram-se ao trabalho do pedagogo *com* os professores, e não *para* os professores. A relação entre pedagogos e professores em vez de ser assimétrica ou antagônica, mostrou-se mais profícua quando ancorada nos objetivos da instituição e nas aspirações para o alcance da função social da escola, que é a socialização da cultura humana (HAGEMAYER, 2006).

O empreendimento de uma ação mediadora dos pedagogos, desse ponto de vista, e a partir das atividades experienciadas na escola pesquisada, exigiram condições que levaram a uma maior autonomia docente, aliada à postura ética, profissional e democrática. As condições construídas referem-se a uma maior liberdade aos professores para que tenham voz, possam externar suas opiniões e dificuldades e, sobretudo, propor atividades, formas inovadoras de ensinar e participar das decisões sobre o processo pedagógico escolar. O exercício constante foi de “construir junto” o processo didático-pedagógico no interior da escola.

Nesta perspectiva, a garantia da presença na Hora-atividade concentrada do que ficou definido pelos professores como o *pedagogo referência*, reiterou o profissional como organizador e articulador do trabalho pedagógico e da formação continuada em serviço, oferecendo aos professores a possibilidade de interlocução diante dos seus anseios e necessidades.

Ao realizar as análises, por meio da coleta e interpretação de dados, a partir dos pressupostos da metodologia da Pesquisa-ação, foi possível realizar a intervenção pedagógica na escola, contribuindo para mudanças das práticas e definindo novos caminhos para a formação continuada em serviço. Nessa prática, foi

notável a importância que os profissionais pedagogos apresentaram em seu trabalho. Tendo a ação mediadora como fio condutor das práticas pedagógicas, mostraram-se capazes de, pelo domínio da ciência pedagógica e educacional, buscar novos rumos para o trabalho escolar, no sentido de transformar as práticas, sem cair na armadilha do preciosismo ou do pedantismo individualista.

Assumir, pois, a dimensão do estatuto epistemológico da ciência pedagógica, possibilita que pedagogos contribuam para o levantamento de problemas, definição de necessidades de estudo e opções para a pesquisa, que são condições para a formação continuada em serviço. Neste sentido os pedagogos são articuladores entre os professores, não podendo estar sozinhos, mas contando com seus pares, com a direção da escola, secretarias de educação, com a universidade e com o coletivo dos professores, na busca de novos rumos para a escola contemporânea.

Diante destas necessidades, cabe reconhecer a importância da formação continuada dos próprios *profissionais pedagogos* na educação escolar, pela busca pessoal e institucional de agregar aos pedagogos novas formas, novos modos e novos conhecimentos para contribuir decisivamente para o desenvolvimento profissional docente. O espaço tempo da Hora-atividade concentrada torna-se, então, uma grande possibilidade de se constituir como movimento que oferece respostas aos diversos desafios que se apresentam no cotidiano da escola de Ensino Médio. E nesse sentido, a partir da ação mediadora do pedagogo, os professores adquirem condições de consolidar o processo de reflexão – ação – reflexão sobre as suas práticas pedagógicas.

Durante todo o processo de pesquisa, e pelas relações de trabalho e companheirismo que se estabeleceram, o diálogo esteve sempre aberto, levando a prever no processo da Pesquisa-ação, a interação entre pesquisador, pedagogos e professores, o que evitou problemas de comunicação. Como benefício principal, todo conjunto da escola trouxe à tona as necessidades emergentes para melhorar os processos de ensino aprendizagem, no caso, no Ensino Médio e fomentou maior interesse, por parte de professores e pedagogos, pela formação continuada em serviço, para uma melhor organização do trabalho pedagógico em função do desenvolvimento profissional docente.

A formação continuada de professores, na proposta na qual foi pesquisada, apresentou-se como um processo que contribuiu para o desenvolvimento

profissional docente, suprimindo algumas lacunas da formação inicial dos professores, assegurando a efetivação de ensino e aprendizagem dos alunos e avançando na reflexão sobre as novas necessidades educacionais na sociedade contemporânea.

Posteriormente, outros estudos poderão aprofundar, contestar, ou mesmo requisitar o avanço das ideias aqui expressas e defendidas. É nisso que reside a dinamicidade das reflexões, dos questionamentos e das análises qualitativas na formação continuada. Por ora, ressalta-se que este estudo está circunscrito em uma situação peculiar e específica, de uma única unidade escolar, com características particulares, possuidora de um conjunto cultural de práticas e modos de pensar e agir, de se organizar e efetivar os processos de ensino aprendizagem. É a partir dessas condições que deve ser compreendido. Torna-se importante considerar as outras escolas e seus profissionais, em suas realidades e singularidades, para desse modo, construir novas possibilidades de análise, a partir de outros ângulos.

Na escola pesquisada, foi possível constatar que, para o desenvolvimento da ação mediadora do pedagogo, há a necessidade de condições objetivas, como espaço físico, apoio da direção, diálogo e negociação em outros âmbitos da escola, como a administração, a secretaria, a biblioteca, etc. Sobretudo, ficou perceptível a necessidade de avanços na atuação dos pedagogos, bem como a superação de práticas obsoletas herdadas da histórica formação profissional, em outros tempos e espaços.

A pesquisa como um todo contribuiu, profissional e pessoalmente para que se fortalecesse a compreensão de que as relações humanas são próprias do trabalho pedagógico na escola pública contemporânea, bem como as culturas construídas no âmbito escolar, levando ao reconhecimento da necessidade de maior autonomia, voz e identidade profissional, abrindo a possibilidade ao pedagogo junto aos professores, para mudanças necessárias à própria prática educacional no Ensino Médio. A ação mediadora dos pedagogos mostrou-se capaz de envolver os professores em suas práticas pedagógicas e fomentar a aprendizagem de novas formas de ensinar.

Por fim, a escola pública estadual do Paraná, entendida como espaço dinâmico de construção de saberes e de movimentos nem sempre harmônicos, oferece subsídios suficientes para que pedagogos e professores constituam seu desenvolvimento profissional e, pela formação continuada em serviço, induzam modificações significativas no Ensino Médio.

6. REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, N. Pós-modernidade e ser humano. *Revista de Cultura Teológica*, fascículo 63, 2008, p. 113-126.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; PASSOS, L. F. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. IN: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). *Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 177 – 194.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12 ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 55 – 70.
- ARANHA, M. L. de A. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BOURDIEU, P. *O senso prático*. 2 ed. Trad. Maria Ferreira. Rev. da trad. Odaci Luiz Coradini. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRANSDSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (Orgs.). *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. Trad. Carlos David Szlak. São Paulo: SENAC, 2007. Capítulos 6, 7 e 8, p. 171 a 262.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 5692/71*. Brasília, 1972.
- _____. Parecer nº 252/69, de 11 de abril de 1969. *Estudos Pedagógicos Superiores*. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, nº 100. Brasília, MEC-CFE, 1969. p. 101 – 117.
- _____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.
- _____. Resolução CNE/CEB 2/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 144 – 201.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Lei nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2014.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, Senado, 2015.
- BUENO, J. G. S. Função social da escola e a organização do trabalho pedagógico, *Educar em revista*, Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, 2001, p. 101-110.
- CALLIGARIS, C. *A adolescência*. 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2014.
- CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 1, Águas de Lindóia. Anais II. Águas de Lindóia, SP: Vozes, 1998 p. 178-188.
- _____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 51 – 68.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHERVEL, A.; COMPÈRE, M. M. As humanidades no ensino. In: *Educação e pesquisa*. Vol. 25, n. 2. São Paulo, jul. / dez. 1999. p. 149-170.

- CODO, W. Educação: carinho e trabalho. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- _____; VASQUES-MENEZES, I. Trabalho docente e sofrimento: burnout em professores. In: AZEVEDO, J.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (Orgs.). Utopia e democracia na educação cidadã. Porto Alegre: Editora Universidade, 2000.
- COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação de professores do início do século XXI. *Educar em Revista*, n. 37, maio/ ago. 2010, p. 129-152.
- CUNHA, L. A. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, H. (org.) Universidade em ruínas na república dos professores. Petrópolis: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDAES, 2001, p. 39-56.
- CURY, C. R. J. Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil. Ensino Médio como Educação Básica. In: MEC/ SENEb/PNUD: Ensino médio como educação básica. Cadernos Seneb n. 4. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, 1991.
- DANIELS, H. Vygotsky e a pesquisa. Trad. Edson Bini. São Paulo: Loyola, 2011.
- DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. In: Dayrell, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- _____. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação* nº 24. Set /Out /Nov /Dez. São Paulo, 2003. p. 40 – 52.
- _____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial. p. 1105 – 1128, out. 2007.
- _____. Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. In: Salto Para o Futuro. Brasília: MEC, Ano XIX, boletim 18 – Nov. 2009, p. 4 – 11.
- _____. Juventude, socialização e escola. In: DAYRELL, J. (et al). Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil – Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 298 -322.
- _____. ; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Orgs.). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2014. p. 101 – 133.
- DEMO, P. A nova LDB: ranços e avanços. 23 ed. Campinas: Papirus, 2012.
- DRUCKER, P. F. Sociedade pós-capitalista. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- DUARTE, S. G. Dicionário brasileiro de educação. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1986.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) Profissão professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999, p. 93-124.
- ESTRELA, A. Pedagogia, ciência da educação? Portugal: Porto Editora, 1992.
- FIGUEIREDO, I. M. Z. Políticas educacionais do Estado do Paraná nas décadas de 80 e 90: da prioridade à “Centralidade da Educação Básica”. Faculdade de Educação / UNICAMP. São Paulo. 2001.
- FIORENTINI, D.; SOUZA JR., A. J. S.; MELO, G. F. A. de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 307 - 335.
- FONTANA, R. A. C. Mediação pedagógica na sala de aula. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FORQUIN, J. C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

- FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- _____. Pedagogia como ciência da educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. LISITA, V. M. S. de D. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). Pesquisa em educação: possibilidades investigativas / formativas da pesquisa-ação. Vol. 2. São Paulo: Loyola, 2008. p. 41 – 70.
- _____. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas, IN: ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, p. 169-188.
- _____. Pedagogia e prática docente. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. Pedagogia do oprimido. 38 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- _____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GABARDO, C. V.; HAGEMMEYER, R. C. C. Formação do pedagogo no Brasil e o processo de construção de proposta curricular do curso de pedagogia na UFPR (1996-2011). Revista Aula, Ediciones Universidad de Salamanca: Salamanca, nº 20, 2014, p. 219-231.
- GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.
- _____; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar. 2005.
- GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Revista Educação e Pesquisa, vol.31, n.2, São Paulo, Mai/Ago. 2005, p. 189 – 199.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e Educação: subsídios para debate. In: Anais da I Conferência de Educação: Neoliberalismo e os efeitos na Educação: II Conferência de Educação: educação e trabalho. Cascavel, EDUNIOESTE, 1998.
- GHEDIN, E. O ensino Médio no Brasil e a ausência de um projeto de formação cultural para o país. In: PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A. (orgs.). O papel da escola pública no Brasil contemporâneo. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 107-153.
- GIROUX, H. A. Escola crítica e política cultural. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- _____. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T. T. da (Org.). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 41 – 69.
- _____. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- _____. Atos impuros: a prática política dos estudos culturais. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. MCLAREN, P. Formação do professor como contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. Trad. Maria Aparecida Baptista. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. Currículo, cultura e sociedade. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 141 – 173.
- _____. Punição da juventude e violência distópica: um desafio para professores na era do neoliberalismo globalizado. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 14-23, jan./abr. 2014, p. 14 - 24.

- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.
- HAGEMEYER, R. C. C. Função docente e contemporaneidade: fundamentando o processo das práticas catalisadoras. 2006. 266 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.
- _____. (et al). Proposta de reformulação curricular para o curso de Pedagogia. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curso de Pedagogia. Curitiba, 2007.
- _____. A universidade e o curso de Pedagogia: os desafios da produção do conhecimento e a relação com a Escola Básica. *Jornal de Políticas educacionais*, nº 4, Julho – Dezembro, 2008, p. 30-40.
- _____. Formação docente, valores éticos e cultura das mídias digitais: referenciais das práticas de professores para a escola contemporânea. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: Editora PUCPR, Vol.14, nº 42, Maio/Agosto, 2014. (p. 435 - 455)
- HARGREAVES, A. Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.
- _____. (et al). Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- HOBBSAWM, E. J. Era dos extremos: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- HOUSSAYE, J. Pedagogia: justiça para uma causa perdida?. In: HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. Manifesto a favor dos pedagogos. Trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9 - 45
- IMBERNÓN, F. (Org.). A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. 2 ed. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9 ed. São Paulo, Cortez, 2004.
- _____. Formação continuada de professores. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- INFORSATO, E. C. O ofício de aluno. In: Caderno de Formação: formação de professores - didática geral. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 9. p. 59-65.
- KUENZER, A. O Ensino Médio para os que vivem do trabalho: construindo uma nova concepção. In: KUENZER, A. (Org.). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2005, p. 38 - 96.
- KUMAR, K. Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- LEGENDRE, M. F. Lev Vygotsky e o socioconstrutivismo na educação. In: GAUTHIER, C; TARDIF, M. A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. 2 ed. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 361-391.
- LIBÂNEO, J. C. Democratização da escola pública. São Paulo: Loyola, 1985.
- _____; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. A educação escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 49 – 56.

LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar em Química: processo de mediação didática da ciência. *Revista Química Nova*, Vol. 20, N°5. São Paulo, Set. – Out. 1997, p. 563 – 568.

_____. MACEDO, E. (Orgs.). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, R. S.; MACEDO, S. M. Currículo: implicações conceituais. In: SANTOS, E. (org.). *Currículo: teorias e práticas*. Rio de Janeiro: LTC, 2012, p. 3 – 17.

MARCELO, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARQUES, M. O. Projeto pedagógico: A marca da escola. In: *Revista Educação e Contexto*. Projeto pedagógico e identidade da escola nº 18. Ijuí, Unijuí, abr./jun. 1990, p. 21-32.

MEIRIEU, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. 10 ed. Campinas: Papyrus, 2004.

MOREIRA, M. A. *Teorias da aprendizagem*. 2 ed. São Paulo: E.P.U., 2014.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas públicas. UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguagem, Letras e Artes, Ponta Grossa, Ponta Grossa, 15 (1), jun. 2007, p. 77-87.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2 ed. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora. 1995, p. 11 – 30.

_____. *Educação e formação ao longo da vida*. CRE Mário Covas/SEE, SP. Entrevista concedida por e-mail em outubro de 2003 ao CRE Mario Covas/ SEE-SP. 2003. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ent/antonio_novoa.pdf, acesso em: 20/01/2016.

OLIVEIRA, E. M. de; ALMEIDA, J. L. V. de; ARNONI, M. E. B. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Loyola, 2007.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Recife: Bagaço, 2007.

PARANÁ. Deliberação nº 14/99 – CEE, de 08 de outubro de 1999. Trata dos indicadores para elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica em suas diferentes modalidades. Curitiba, 1999.

_____. Deliberação nº 16/99 – CEE, de 12 de novembro de 1999. Trata do Regimento Escolar. Curitiba, 1999.

_____. Decreto nº 5249, de 21 de janeiro de 2002. Institui a hora-atividade no percentual de 10%, aos Professores, conforme especifica. Curitiba, 2002.

_____. Lei Estadual n.º 13.807, de 30 de setembro de 2002. Instituiu os 20% de hora atividade. Curitiba, 2002.

_____. Edital 37/2004. Estabelece as instruções especiais para a realização de Concurso Público de Provas e Títulos para vagas no cargo Professor do Quadro Próprio do Magistério, área de atuação de professor pedagogo na Educação Básica. Curitiba, 2004.

_____. Lei Complementar nº 103, de 5 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Curitiba, 2004.

_____. Regimento Escolar “da escola pesquisada”. Curitiba, 2007.

_____. Lei Complementar 130, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o Professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. Curitiba, 2010.

- _____. Projeto Político Pedagógico “da escola pesquisada”. Curitiba, 2012.
- _____. Proposta Pedagógica Curricular “da escola pesquisada”. Curitiba, 2012.
- _____. Lei Complementar Estadual nº 174, de 03 de julho de 2014. Concede a complementação de no mínimo, 1/3 (um terço) da carga horária do professor para a Hora-atividade, aos integrantes do cargo de Professor, da Rede Estadual da Educação Básica do Estado do Paraná. Curitiba, 2014.
- _____. Instrução nº 001 / 2015 – SUED/SEED sobre a organização da hora-atividade nas instituições de ensino da Rede Estadual do Paraná, nos níveis Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Escolas Conveniadas. Curitiba, 2015.
- _____. Projeto Político Pedagógico “da escola pesquisada”. Curitiba, 2015.
- _____. Proposta Pedagógica Curricular “da escola pesquisada”. Curitiba, 2015.
- _____. Plano de Ação da Equipe Pedagógica “da escola pesquisada”. Curitiba, 2015.
- _____. Plano de Ação da Equipe Gestora 2012 – 2015 “da escola pesquisada”. Curitiba, 2015.
- _____. Atas das reuniões de hora-atividade concentrada “da escola pesquisada”. Livro 1, p, 1 – 50. Curitiba, 2015.
- _____. Atas das reuniões de hora-atividade concentrada “da escola pesquisada”. Livro 2, p, 1 – 45. Curitiba, 2015.
- _____. Planos de trabalho docente “da escola pesquisada”. Curitiba, 2015.
- PATTO, M. H. S.. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 4 ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Intermeios, 2015.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. A Cultura Escolar na sociedade neoliberal. Tradução: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PETRAS, J. Os fundamentos do neoliberalismo. In: No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC. 2 ed. São Paulo: Xamã, 1998.
- PIMENTA, S. G. O pedagogo na escola pública: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da orientação educacional. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- _____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15 – 38.
- _____. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- _____.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). Pesquisa em educação: possibilidades investigativas / formativas da pesquisa-ação. Vol. 1. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- PINTO, U. A. Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.
- REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 23 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- RIGAL, L. A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IMBÉRNON, F. A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Trad. Ernani F. da Rosa. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p.p. 171 – 194.
- RIOS, T. A. Ética e competência. São Paulo: Cortez, 1993.
- ROMANOWSKI, J. P. Formação e profissionalização docente. 4 ed. Curitiba: IBPEX, 2010.

- SACRISTÁN, J. G. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 10-26
- _____. O aluno como invenção. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 2 ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1991 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 40).
- _____. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.
- _____. Escola e democracia: edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire. Trad. Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SILVA, J. M. A autonomia da escola pública. 9 ed. Campinas: Papirus, 2006.
- SILVA, T. T. Documentos de identidade. Uma introdução à teoria do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99. p. 220 – 238.
- SHIROMA, E. O. A outra face da inclusão. Revista Teias: Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, jan/jun 2001, p. 1 – 11.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: Revista Brasileira de Educação, Nº 13. Jan/Fev/Mar/Abr, 2000, p. 5 – 24.
- _____. Saberes docentes e formação profissional. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. LESSARD, C. (Orgs.). O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais. 5 ed. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2013.
- THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- TOMMASI, L. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J. HAADAD, S. (org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. PUC- São Paulo: Cortez, 1998.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.
- VASQUES-MENEZES, I.; CODO, W. O que é burnout? In: CODO, W. (Coord.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 237-254.
- VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 6. Ed. São Paulo: Libertad, 1999.
- _____. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.
- _____. Para onde vai o professor?: resgate do professor como sujeito de transformação. 13 ed. São Paulo: Libertad, 2008.

- VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 11 ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 11-35
- _____. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (orgs.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 3 ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-32.
- VIDAL, D. G. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 9, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2009.
- VIGOTSKI, L. S. Pensamento e Linguagem. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VIÑAO FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objecto histórico. Contemporaneidade e Educação (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7, 2000.

ANEXOS

Anexo I. Roteiro do Questionário Aplicado aos Pedagogos



Universidade Federal do Paraná
SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

1. QUESTIONÁRIO: O PEDAGOGO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nome: _____
Fone: (____) _____ Celular: (____) _____
E-mail: _____

1. Gênero: () Masculino () Feminino
2. Idade: () Até 24 anos () 25 a 35 anos () 36 a 45 anos
() 46 a 55 anos () Mais de 55 anos
3. Em que turno você atua nesta escola? () Matutino () Vespertino () Noturno
4. Há quanto tempo você é Pedagogo da Rede Estadual do Paraná? _____
5. Há quanto tempo você é Pedagogo nesta escola? _____
6. Com relação à organização do trabalho pedagógico em sua escola, como são feitas as reuniões entre pedagogos e professores do Ensino Médio? Em que momentos?
7. De que forma são decididos os temas discutidos nas reuniões de Hora-atividade concentrada?
8. Considerando as discussões e atividades que ocorrem na Hora-Atividade concentrada realizada entre pedagogos e professores, quais as influências e o impacto que você observa no dia a dia da sala de aula?
9. Em sua opinião, quais seriam os interesses dos professores do Ensino Médio em relação ao seu trabalho pedagógico na Hora-atividade concentrada?
10. Quais as relações que você estabelece entre seu trabalho como pedagogo e as necessidades do processo de formação continuada dos professores de sua escola?
11. De que modo a sua atuação contribui para a formação pedagógica dos professores que você acompanha na Hora-atividade concentrada?
12. Em sua opinião, quais atividades você gostaria de desenvolver junto aos professores na Hora atividade concentrada?

Anexo II. Roteiro do Questionário Aplicado aos Professores



2. QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Nome: _____
Fone: (____) _____ Celular: (____) _____
E-mail: _____

1. Gênero: () Masculino () Feminino
2. Você é professor da disciplina de _____
3. Idade: () Até 24 anos () 25 a 35 anos () 36 a 45 anos
() 46 a 55 anos () Mais de 55 anos
4. Em que turno você atua nesta escola? () Matutino () Vespertino () Noturno
5. Você é: () Contratado/ PSS () Concursado/ efetivo
6. Há quanto tempo exerce a função de professor? _____
7. Há quanto tempo exerce a função de professor no Ensino Médio? _____
8. Há quanto tempo exerce a função de professor nesta escola? _____
9. Quais são as atividades que você desenvolve durante o espaço-tempo da Hora-atividade? E na Hora-atividade concentrada?
10. Que expectativas você tem quanto ao trabalho do Pedagogo em relação à sua formação continuada em serviço realizada na Hora-atividade concentrada?
11. Como são realizados os encontros semanais de Hora-atividade concentrada pelo pedagogo da escola em que você atua? Explique o formato, a opção por temas e a forma como são discutidos, e encaminhados pelo pedagogo.
12. Em que aspectos de sua atividade docente os encaminhamentos propostos pelo Pedagogo contribuem para a sua formação continuada? Exemplifique com um fato que orientações pedagógicas oferecidas pelo pedagogo contribuíram para melhorar a sua prática pedagógica de sala de aula.
13. Levando em conta sua participação nos encontros de Hora-atividade concentrada em sua escola, qual sua opinião sobre a forma como deve transcorrer o processo de formação continuada para o professor do Ensino Médio?
14. Em sua opinião, quais atividades poderiam ser conduzidas pelo pedagogo, na Hora-atividade concentrada, para melhorar os processos de ensino aprendizagem em sua escola?

Anexo III. Roteiro da Entrevista realizada com os Pedagogos



3. ROTEIRO DE ENTREVISTA – PEDAGOGO

Nome: _____
 Fone: (____) _____ Celular: (____) _____
 E-mail: _____
 Curso de Pós-graduação? () Não. () Sim. Qual? _____

Eixo 1 – Compreensão do significado do trabalho do Pedagogo

1. Você poderia falar um pouco sobre o que significa para você ser Pedagogo?
2. Que contribuição a atuação do Pedagogo oferece para a formação continuada do professor do Ensino Médio?
3. O que você entende por ação mediadora do pedagogo em relação ao atendimento / acompanhamento do trabalho do professor?

Eixo 2 – Formação de professores

4. Quem planeja a formação continuada para os professores do Ensino Médio na sua escola? Quem se responsabiliza com relação ao levantamento de necessidades e expectativas dos professores em seus processos formativos? Estes levantamentos são relacionados com os alunos do Ensino Médio, seus interesses, desempenho e aprendizagem?
5. Quais recursos você considera necessários e utiliza na formação continuada dos professores que você acompanha? Tem sido possível prover esse processo dos recursos que se fazem necessários na escola em que você atua? Quais necessidades podem ser levantadas nesta perspectiva?

Eixo 3 – Profissão e atualização do Pedagogo

8. Pensando e avaliando o seu trabalho hoje, diante das demandas de seu dia a dia, e dos alunos da escola atual, o que você acha que precisa rever com relação aos seus conhecimentos como Pedagogo? Como se atualiza? O que busca? Quais fontes?
7. Como você organiza a sua formação enquanto Pedagogo? Você atualiza seus conhecimentos? De que forma? Em quais fontes?

Anexo IV. Roteiro da Entrevista realizada com os Professores



Universidade Federal do Paraná
SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

4. ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSOR

Nome: _____
Fone: (____) _____ Celular: (____) _____
E-mail: _____
Disciplina de atuação: _____
Curso de Pós-graduação? () Não. () Sim. Qual? _____

Eixo 1 – Compreensão do significado do trabalho do Pedagogo

1. Se você tivesse que explicar para alguém o que é o trabalho do Pedagogo de sua escola, o que diria?
2. Que contribuição a atuação do Pedagogo de sua escola oferece para a sua atuação em sala de aula?

Eixo 2 - Formação de professores

3. Na sua escola, o Pedagogo é responsável pela formação continuada dos professores? Se sim, como ele articula essa formação?
4. Como é feita a formação continuada para professores na sua escola?
5. Quais são os impactos da sua formação continuada para seu trabalho em sala de aula?

Eixo 3 – Profissão e atualização do Professor do Ensino Médio

6. Pensando no seu trabalho hoje, nas demandas de seu dia a dia, você acha que precisa rever seus conhecimentos enquanto Professor do Ensino Médio? Você se atualiza pedagogicamente? O que busca? Que fontes?

Anexo V. Comprovante de envio do Projeto de Pesquisa à Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ - SETOR DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE/ SCS -



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A AÇÃO MEDIADORA DO PEDAGOGO NO ESPAÇO TEMPO DA HORA
Pesquisador: ATIVIDADE: A construção da formação continuada de professores do Ensino
Médio
Versão: ALEXANDRO MUHLSTEDT
CAAE: 2
46021115.2.0000.0102

Instituição Proponente: PPGE:Teoria e Prática de Ensino -Mestrado Profissional

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 054309/2015

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Endereço: Rua Padre Camargo, 280

Bairro: 2º andar

UF: PR

Telefone: (41)3360-7259

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

**Anexo VI. Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos –
Termo e Consentimento Livre e Esclarecido**



Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa
em Seres Humanos do Setor de Ciências da
Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 375.593
na data de 07/08/2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Alexandro Muhlstedt, aluno de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, convido Vossa Senhoria, pedagogo ou professor do Ensino Médio, a participar de um estudo intitulado "A AÇÃO MEDIADORA DO PEDAGOGO NO ESPAÇO TEMPO DA HORA ATIVIDADE: A construção da formação continuada de professores do Ensino Médio".

- a) O objetivo desta pesquisa é investigar os movimentos mediadores desenvolvidos entre o pedagogo e os professores do Ensino Médio de escola da rede estadual de ensino de Curitiba, na Hora atividade, visando identificar quais concepções, atividades e ações oferecem suporte aos saberes e conhecimentos docentes contribuindo para sua formação continuada em serviço.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder a um questionário e participar de uma entrevista, bem como de reuniões durante a Hora atividade concentrada.
- c) Para tanto você deverá comparecer na Sala de Reuniões do Colégio Estadual Professor Francisco Zardo, em data a ser agendada posteriormente para responder ao questionário e participar de entrevista o que levará aproximadamente 02 (duas) horas.
- d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser: ansiedade ou nervosismo pela questão do tempo.
- e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são o levantamento de ações pedagógicas na escola que contribuem para a formação continuada de professores e as possibilidades de melhorias nos processos de ensino aprendizagem do Ensino Médio. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.
- f) O pesquisador Alexandro Muhlstedt, pedagogo, telefones: 41 30164710 / 88493484, E-mail: supervisoralex@bol.com.br, responsável por este estudo poderá ser contatado Av. Manoel Ribar, 7149 – Santa Felicidade, das 7h30 às 17h30 para esclarecer eventuais dúvidas que Vossa Senhoria possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas (direção geral da escola e orientadora) quando for o caso. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade. A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Tão logo transcrita a entrevista e encerrada a pesquisa o conteúdo será desgravado ou destruído.
- i) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e pela sua participação no estudo você não receberá qualquer valor em dinheiro.
- j) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.
- k) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.



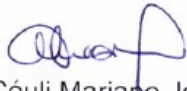

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, _____ de _____ de 2015.

(Assinatura do participante de pesquisa)

Alexandro Muhlstedt
Pesquisador

**Anexo VII. Autorização pela Secretaria de Estado da Educação /
Superintendência da Educação para realizar entrevistas, questionários junto a
professores e pedagogos da escola estadual**

 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO	<div style="text-align: right;">  FOLHA DE DESPACHO fls. 46 <i>CE</i> </div> <div style="text-align: center;"> PROTOCOLO N.º 13.682.071 - 0 </div>
<p>Ao NRE de Curitiba</p> <p>Assunto: Realização de Pesquisa</p> <p>1. Alexandro Muhlstedt, RG 6.416.692-1, mestrando matriculado no Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino na Universidade Estadual do Paraná - UFPR, solicita autorização para realizar entrevistas, questionários junto a professores e pedagogos, bem como consultas a documentos e observações no ambiente escolar.</p> <p>2. Considerando a pertinência da pesquisa apresentada, somos favoráveis a sua autorização. Para tanto, devem ser atendidas as seguintes ações:</p> <p>a) Ser indicado um técnico do NRE de Curitiba para acompanhar o andamento do trabalho de pesquisa, encaminhando as informações pertinentes solicitadas pela SEED;</p> <p>b) Ser indicado um servidor da escola para acompanhar o andamento do trabalho de pesquisa, encaminhando as informações pertinentes solicitadas pelo NRE;</p>	<p>c) Que o solicitante apresente ao NRE e escola, documento que o identifique como pesquisador da UFPR e indique como será o tratamento das informações coletadas;</p> <p>d) Que o pesquisador apresente, previamente ao servidor da escola, os conteúdos a serem trabalhados.</p> <p>3. Lembramos que a escola deve cuidar para que o cumprimento do Calendário Escolar não seja comprometido.</p> <p>5. Fica sob a responsabilidade do pesquisador, enviar à Superintendência da Educação uma cópia digitalizada do resultado do trabalho efetuado.</p> <p style="text-align: right;">Curitiba, 28 de julho de 2015.</p> <div style="text-align: center;">  Céuli Mariano Jorge RG 3.725.816-0 Assessoria/SUED/SEED </div> <div style="text-align: right;"> <i>Ciente em</i> 28/07/2015  SUELI BECKER Assistente NRE - Curitiba RG 4.984.457-3 Portaria nº 62/11 RBM/SUED </div>